برامج الإرشاد النفسي

النظرية والتطبيق

إعداد

دكتور / نبيل محمد الفحل

دكتوراه فلسفة التربية - التوجيه والإرشاد النفسي

جامعة القاهرة



2009

برامج الإرشاد النفسي
النظرية والتطبيق

برنامج الإرشاد النفسي (النظرية والتطبيق)
إعداد الدكتور/ نبيل محمد الفحل
ط ٢ - القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع، 2009
ص، 24 سم
تدمك ٣-٤٠٢-٣٨٠-٩٧٧
1- علم النفس
أ- العنوان
رقم الإيداع: ١٥١٩٦/ ٢٠٠٨

الطبعة الأولى

1430هـ - 2009م

الناشـــــر



دار العلوم للنشر والتوزيع - القاهرة
هاتف: 25761400 (00202)
فاكس: 25799907(00202)
الموقع الإلكتروني Website: www.dareloloom.com
البريد الإلكتروني e-mail
daralaloom@hotmail.com
daralaloom2002@yahoo.com

برامج الإرشاد النفسي
النظرية والتطبيق

إعداد

د. نبيل محمد الفحل

دكتوراه فلسفة التربية

(التوجيه والإرشاد النفسي)

جامعة القاهرة




بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

مُقَدِّمَة:

المتابع لتاريخ علم النفس، لابد له وأن يلاحظ أن هناك تطورات سريعة في جوانب كثيرة من فروعه، فالحياة أصبحت أشد تعقيداً عن ذي قبل، والحاجات الإنسانية أصبحت متسعة وتحتاج إلى المزيد من الجهد الإنساني لمواجهة هذه الحاجات.

لقد استطاع علم النفس ـ وما يزال ـ أن يواجه متطلبات الحركة الإنسانية واحتكاكات الحاضر و المستقبل، ومحاولة توسيع رقعة السوية في السلوك الإنساني على حساب اللاسوية، ومساحة البهجة والسرور والراحة النفسية على حساب ترميم واقتطاع أجزاء كبيرة من الهموم والغيوم والضغوط النفسية التي تواجه الإنسان، وكذلك محاولة إزالة السدود الانفعالية التي تعرقل تقدمه وانطلاقه نحو الحياة السوية.

ولقد كان فرع التوجيه والإرشاد النفسي من الفروع التي واجهت مثل هذه التحديات التي واجهت الإنسان، وهو الذي يساعد الإنسان السوي الذي واجهته بعض الاضطرابات النفسية والتي تعوق تقدمه، ويحتاج إلى مرشد نفسي يساعده بأسلوب فني لإزالتها حتى يستطيع أن ينطلق مرة أخرى في الحياة وبشكل أفضل، وأن يتسلح بالقدرة على إصدار القرارات التي تخصه اعتماداً على نفسه، وبالتالي يستطيع التفاعل الإيجابي مع المجتمع الذي يعيش فيه.

إن تصميم وإدارة البرامج الإرشادية يمثل إحدى المشكلات التي تواجه الكثير من الباحثين في بلادنا العربية، ويحاول المؤلف في هذا الكتاب أن يضع خبرته المتواضعة أمام الباحثين والتي تمثل خطوة في أول الطريق.

وينقسم هذا الكتاب إلى جانبين:

أحدهما: الجانب النظري الذي لابد من عرضه، وذلك لفهم عملية بناء وتصميم البرامج الإرشادية ويشمل خمسة فصول والتي تحتوى على ما يلي:

الفصل الأول: وهو عبارة عن مقدمة حول تعريفات التوجيه والإرشاد النفسي، وأهداف وأبعاد الإرشاد النفسي، والعملية الإرشادية وأخلاقياتها.

الفصل الثاني: وهو عبارة عن فكرة عامة عن المقابلة الإرشادية من حيث تعريفها وأنواعها

وأهميتها وأهدافها وإجراءاتها الفنية كما تعرض الباحث لبعض فنيات المقابلة الإرشادية.

الفصل الثالث: ويضم بعض المعلومات حول الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي، تعريفه، لمحة عن تاريخه، تكوين الجماعة الإرشادية، تصنيف الجماعات الإرشادية، دورا المرشد في تكوين الجماعة الإرشادية، فنيات الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي، مميزاته وعيوبه.

الفصل الرابع: وفيه أشار المؤلف إلى عدد من الشخصيات التي ساهمت في التوجيه والإرشاد النفسي، تمثل عينة من الكثير منهم، ومن بين هذه الشخصيات: كارل روجرز. ألبرت إليس، جوليان روتر، فردريك كانفر، وفيكتور فرانكل وغيرهم.

الفصل الخامس: ويحتوى على بعض نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، ويبدأ هذا الفصل بمقدمة حول النظرية في الإرشاد النفسي، التحليل النفسي عند فرويد، ثم العلاج المتمركز حول المسترشد عند كارل روجرز، العلاج السلوكي الانفعالي العقلاني عند ألبرت أليس، التعلم الاجتماعي عند جوليان روتر، العلاج بالمعنى الوجودي عند فيكتور فرانكل.

لقد عرض الباحث في كل نظرية بعض تصوراتها والعملية الإرشادية، وفنياتها، وفوائدها والمآخذ التي أخذت عليها، وقد روعى في عرضها تسهيل الاعتماد عليها من قبل الباحثين عند بناء البرامج الإرشادية التي تتخذ منها أساساً ومنطلقاً.

أما الجزء الثاني: فيمثل الجانب التطبيقي والذي قام المؤلف بتطبيقه بارزاً أهم الخبرات والفنيات ويشمل الفصول: السادس والسابع والثامن.

ففي الفصل السادس: يعرض المؤلف لأهمية البرامج الإرشادية، وبرنامج مجموعات المواجهة والذى يقوم على أساس نظرية التمركز حول العميل عند كارل روجز، مستخدماً خبرات وفنيات " كارل روجرز " الذي طرحها في مؤلفاته وأبحاثه المتعددة. حيث عرض المؤلف في هذا البرنامج الأساس النظري للبرنامج، ماذا يحدث في مجموعات المواجهة؟ أهدافه وخصائصه والمستفيدون منه، وجلسات البرنامج (عشرة جلسات).

الفصل السابع: ويتضمن برنامج التحكم الذاتي الذي يقوم على أساس النظريات السلوكية

بشكل عام ونموذج " كانفر " بشكل خاص، وهو برنامج مفيد ويحتاج إلى جرعة كبيرة من الصبر من جانب المرشدين وكذلك المسترشدين.

ويشمل: تعريف التحكم، أساليب التحكم، نموذج التحكم الذاتي في السلوك، جلسات البرنامج (تسعة جلسات).

وهذه البرامج تصلح لكل المراحل العمرية.

الفصل الثامن: وهو فصل خاص للبرامج الإرشادية المدرسية ويشمل تعريف الإرشاد النفسي المدرسي، الحاجة إلى المرشد النفسي في مدارسنا وخطوات البرنامج الإرشادي المدرسي من وجهات نظر مختلفة، فوائده، نموذج مقترح لتدخل المرشد النفسي لمواجهة بعض المشكلات الطلابية الشائعة.

وأقدم شكري إلى كل من ساعدني على إخراج هذا الكتاب المتواضع والذي أعتبره خطوة على هذا الطريق، آملاً من أساتذتي وزملائي أن يكملوا هذا الطريق وأتمنى منهم غفران ما زل القلم عن توضيحه في هذا الكتاب، فليس هناك من هو كامل، والكمال لله وحده. قال تعالى: " ربنا لا تؤاخذنا إن نسينا أو أخطأنا ".

والله أسأل أن ينفع به العباد.. والله من وراء القصد.

د/ نبيل محمد الفحل

طنطا في / /٢٠٠٧م

الباب الأول

الدراسة النظرية

الفصل الأول

مقدمة حول التوجيه والإرشاد النفسي

* التوجيه ـ تعريف التوجيه.
* التوجيه في حياة الأفراد.
* أهمية التوجيه.
* التوجيه المهني.
* التوجيه التربوي.
* التوجيه والإرشاد النفسي.
* الفروق بين التوجيه والإرشاد النفسي.
* علاقة التوجيه والإرشاد النفسي بعلم النفس.
* تطور مفهوم الإرشاد النفسي.
* تعريف الإرشاد النفسي.
* أهداف الإرشاد النفسي.
* الإرشاد النفسي والعلاج النفسي.
* أبعاد عملية الإرشاد النفسي.
* المستفيدون من عملية الإرشاد النفسي.
* الأساليب المستخدمة في تحقيق العملية الإرشادية.
* العملية الإرشادية والعلاقة الإرشادية.
* الجو النفسي في الجلسة الإرشادية.
* مراحل العملية الإرشادية.
* أخلاقيات العملية الإرشادية.
* المدرس ـ المرشد.

التوجيه: Guidance

يقوم البعض بالخلط بين التوجيه والإرشاد النفسي، بالرغم من وجود بعض الفروق بينهما، وقد يعزو هذا الخلط إلى أنهما يؤديان إلى أهداف مشتركة في كثير من الجوانب.

تعريف التوجيه:

هو المساعدة التي يقدمها شخص لآخر كى يستطيع أن يختار طريقًا معينًا ويتخذ قرارًا خاصًا يحقق له التوافق ويساعده على حل مشكلاته، (مرسى، ١٩٧٥، ص ٧٥).

التوجيه في حياة الأفراد:

في المدرسة: حيث يقوم الموجه التربوي بتوجيه المعلمين وذلك للارتقاء بالعملية التعليمية، كما يوجه المعلم تلاميذه إلى الأساليب الصحيحة في عملية الاستذكار.

في الأسرة: حيث يوجه الآباء والأمهات أبناءهم في مراحل أعمارهم المختلفة (في المهد، الطفولة، المراهقة، الشباب)، ويختلف توجيه الأبناء باختلاف المراحل العمرية و باختلاف موضوع التوجيه ذاته، وذلك بهدف النمو الشخصي والأخلاقي السليم.

في الفرد: قد يوجه الفرد نفسه إلى أهداف معينة قد وضعها بنفسه حسب إمكاناته.

أهمية التوجيه:

التوجيه عملية إنسانية من الطراز الأول، وتهدف إلى مساعدة الأفراد على:

* ممارسة الأنشطة التي تتفق مع إمكاناتهم.
* فهم أنفسهم وحل مشكلاتهم بأنفسهم.
* اختيار المهنة المناسبة لقدراتهم.
* التكيف مع البيئة التي يعيشون فيها.
* الاتجاه الصحيح نحو تحقيق أهدافهم وطموحاتهم.

التوجيه المهني Vocational Guidance:

ترجع حركة التوجيه المهني إلى فرانك برسونز **Frank Parsons** حيث عمل إخصائيًا اجتماعيًا في بوسطن للشباب المبتدئ في العمل بالصناعة، أو لأولئك الذين يبحثون عن

عمـل، ونتـيجة عملـه مـع فـئة الـشباب، أنشأ أول مكتب مهني للخدمة المدنية في بوسطن لحمايـة الأطفـال مـن العمل مقابل أجور بسيطة وتحت ظروف غير محتملة، كما ألف كتاب " اختيار مهنة Choosing Vocation " والذي يعتبر الكتاب المقدس للعاملين بالإرشاد، ولقب " برسونز " بالأب الروحي للتوجيه والإرشاد، وتطورت الخدمات التي كان يقدمها حيث أصبح يستخدم المقاييس المختلفة والمقابلـة الشخـصية وجمع المعلومات عن الأفراد العـاطلين عـن العمـل والمتعثرين دراسيًا، لتوجيههم نحو مهن مناسبة تتناسب مع قدراتهم، وخاصة بعد أن ازدهرت حركة القياس النفسي بعد الحرب العالمية الأولى.

(أبو عيطة، ١٩٨٨، ص ٢٠)

وفي كـتابه اختـيار مهـنة الذي نشر بعد وفاته بعام، تعبر الفقرة التالية عن تصور برسونز للتوجيه.

يوجد ثلاثة عوامل عريضة في كل اختيار حكيم (للمهنة):

١. فهـم واضح لذاتك، استعداداتك وقدراتك وميولك وطموحاتك ومواردك، ونواحي القصور لديك وأسبابها.
٢. معـرفة بمتطلـبات وظـروف الـنجاح، ومميزات ومعوقات الأعمال المختلفة وأجورها، وما تهيئة من فرص وما يتوقع منها.
٣. استدلال صحيح عن العلاقة بين هاتين المجموعتين من الحقائق.

ويمكـن تـرجمة هـذه المظاهـر الـثلاثة الـتي ذكرها برسونز للتوجيه المهني إلى ما يقابلها في المصطلحات الحديثة:

١. تقدير الفرد.
٢. تقديم المعلومات المهنية.
٣. تقديم الإرشاد. *(سليمان، ١٩٩٢، ص١٨)*

وقـد أضـاف هينسن(Hansen,82) إلا أن فترة برسونز كانت تتركز على جمع البيانات حـول الفرد من ناحية وحول المهنة من ناحية أخرى، وأن هذه الفترة قد ساهمت في الإرشاد النفسي بشكل واضح وتتمثل في ظهور نتيجتين لهذه الفترة.

النتـيجة الأولى: أنـه في أثـناء هـذه الفترة وما تلاها من سنوات، فإن الإرشاد كان غالبًا يـدرك كنتيجة لجلسة أو جلستين والتي كانت تقام قبل دخول الفرد معترك العمل. والنتيجة

الثانية وتتمثل في أن الإرشاد اتجه في هذه الآونة إلى أن ينظر إليه كمهنة تستخدم فقط مع الأمور المهنية. (Hansen, et al 1982, P.9)

" ولم يكن من الممكن للتوجيه المهني، أن ينمو ويزدهر دون تآزر جهود العاملين فيه من خلال روابط مهنية تعمل على تنمية المهنة علميًا ومهنيًا. ولقد تآزرت جهود العاملين في هذا الميدان منذ السنوات الأولى التي ظهر فيها، ففي أكتوبر ١٩١٣ عقد المؤتمر القومي الثالث للتوجيه المهني في مدينة جراند رابدز بولاية ميتشجان، في هذا المؤتمر تم تكوين الرابطة القومية للتوجيه المهني، وفى عام ١٩٥١ تكونت الرابطة الأمريكية للأفراد والتوجيه نتيجة اندماج الرابطة القومية للتوجيه المهني والرابطة الأمريكية للعاملين بشئون الطلاب في الجامعات وغيرها من الروابط المهنية التي تهتم بالتوجيه ". (سليمان، ١٩٩٢، ص٢٣)

التوجيه التربوي Educational Guidance:

" أدى إنشاء مدارس ثانوية مهنية متخصصة في أواخر القرن الماضي وأوائل هذا القرن إلى خلق مشكلة اختيار التلميذ لنوع التعليم". (المرجع السابق، ص٢٣)

" ولقد أدت جهود برسونز إلى تطوير التوجيه المدرسي وأصبح هناك توجه لتوفير التوجيه في كل مدرسة ثانوية في الولايات المتحدة، واعتبر ذلك أساسيًا في العملية التربوية على أن يقوم به متخصص متفرغ يسمح للطلبة بمراجعته، ليساعدهم على تحقيق توافقهم مع النظام المدرسي من جهة، ولتعريفهم بالمهن المناسبة لميولهم وقدراتهم والتي تحقق أهدافهم المهنية والمستقبلية من جهة أخرى". (ابو عطية، ١٩٨٨، ص٢١)

ومن وجهة نظر "بروور" **Brewer** أن التربية يجب أن تزود "التوجيه" بالإجابة عن السؤال: كيف يتعايش الشباب مع الحياة. وكان "جس دافيس" **Jesse Davis** مهتمًا أيضًا بتطوير التوجيه التربوي كتوجيه أخلاقي أو توجيه للحياة، هذه التطورات استعرضت مجال أنشطة الإرشاد فيما يتعلق بالاهتمام بالمهن المتوقعة حيث إن الإرشاد يتجه ويميل إلى أن يغمر حياة الفرد كليةً، ولهذا فإن الخدمات الإرشادية كانت تبدو كسلسلة من الأنشطة والأحداث التي تنفذ إلى جميع الأنشطة التربوية. (Hansen,et al 1982, P.9)

" والواقع أن التوجيه المهني قد لعب الدور الأساسي في أنشطة التوجيه في المدارس، وقد استمر هذا التأثير حتى الأربعينيات. وقد بدأ التوجيه التربوي في العشرينيات يأخذ اتجاهين. ولم يكن الاتجاه الأول يقدم آفاقًا جديدة للتلاميذ إذ كان يعمل على توزيع التلاميذ على المناهج والمقررات كما كان يساعدهم على التوافق **adjustment**، وكان

المدرسون يقومون بهذه الوظائف. أما الاتجاه الثاني فقد بدأ يظهر فيه ما يسمى بالتوجيه النمائي Developmental Guidance الذي لا يقتصر على مظهر واحد من مظاهر شخصية التلميذ، وأول من عبر عن هذا الاتجاه هو "بروور" الذي وصف التوجيه في المدرسة باعتباره مساعدة التلميذ على فهم وتنظيم وتحسين وتطوير أنشطته الفردية والتعاونية". (سليمان، ١٩٩٢، ص ٢٥)

التوجيه والإرشاد Guidance and Counseling:

يعبر مصطلحا التوجيه والإرشاد عن معنى مشترك، فكل من التوجيه والإرشاد يتضمن، من حيث المعنى الحرفي، الترشيد والهداية والتوعية والإصلاح وتقديم الخدمة والمساعدة والتغيير السلوكي إلى أفضل، وهما وجهان لعملة واحدة.

وهناك فروق بينهما تتضح في الجدول التالي:

الفروق بين التوجيه والإرشاد

التوجيه (Guidance)	الإرشاد النفسي (Counseling)
ـ مجموع خدمات نفسية أهمها عملية الإرشاد النفسي، أي أنه يتضمن عملية الإرشاد.	ـ هو العملية الرئيسية في خدمات التوجيه النفسي، أي أنه لا يتضمن التوجيه.
ـ هو ميدان يتضمن الأسس العامة والنظريات الهامة والبرامج وإعداد المسئولين عن عملية الإرشاد.	ـ هو يتضمن عملية الإرشاد نفسها عمليًا وتطبيقيًا، ويمثل الجزء العملي في ميدان التوجيه.
ـ التوجيه إلى الصحة النفسية.	ـ الإرشاد إلى العلاج النفسي.
ـ التوجيه إلى التربية.	ـ الإرشاد إلى التدريس.
ـ يشير إليه البعض على أنه التوجيه الجماعي، أي أنه لا يقتصر على فرد ولا على فصل ولا على مدرسة بل قد يشمل المجتمع كله.	ـ يشير إليه البعض على أنه عملية الإرشاد الفردي التي تتضمن علاقة إرشادية وجهًا لوجه.
ـ يسبق عملية الإرشاد ويعد لها ويمهد لها.	يلي التوجيه ويعتبر الواجهة الختامية لبرنامج التوجيه.

(زهران، ١٩٨٠، ص ١١)

الفروق الأساسية بين التوجيه والإرشاد النفسي:

١ . يؤكد التوجيه على النواحي النظرية بينما يهتم الإرشاد بالجزء العملي .
٢ . التوجيه أعم من الإرشاد وأشمل منه ، وهو يتضمن عملية الإرشاد .
٣ . التوجيه يسبق عملية الإرشاد ويمهد لها ، في حين يأتي الإرشاد بعد التوجيه ويعتبر الواجهة الختامية لبرنامج التوجيه .
٤ . إن الإرشاد النفسي في أغلب الأحيان يكون عبارة عن علاقة بين المرشد النفسي والمسترشد أو العميل الذي يأتي إليه طالبًا مساعدته ، بمعنى أنها عملية فردية تشير إلى علاقة فرد بفرد في العيادة النفسية أو في المدرسة أو المصنع أو مركز الإرشاد ، أما التوجيه فيتناول جميع الأفراد في المجتمع ويشير إلى علاقة بين الموجه ومجموعة من الأفراد (في المدرسة أو المصنع أو غير ذلك) لمساعدتهم في اكتشاف قدراتهم وتنظيم خبراتهم لزيادة فاعليتهم وإنتاجيتهم ولوقايتهم من المشكلات .
٥ . التوجيه عبارة عن وسيلة إعلامية في أغلب الأحيان يكفى لمن يقوم به أن تتوافر لديه الخبرة ، بينما تتطلب عملية الإرشاد كوسيلة وقائية علاجية التخصص والإعداد والكفاءة .

علاقة التوجيه والإرشاد النفسي بعلم النفس:

يوجد ارتباط بين التوجيه والإرشاد من جهة وعلم النفس من جهة أخرى ، ذلك أن علم النفس بصفة عامة يدرس السلوك في سوائه وانحرافه ، وهو أهم المواد التي يدرسها المرشد عند إعداده لمهنة الإرشاد ، وفيما يلي نوضح علاقة التوجيه والإرشاد النفسي ببعض فروع علم النفس :

- يستفيد الإرشاد النفسي من علم نفس النمو في معرفة مطالب النمو وخصائصه ومعاييره التي يرجع إليها في تقييم نمو الفرد ومعرفة طبيعة هذا النمو . ويشترك الإرشاد النفسي مع علم نفس النمو في الاهتمام برعاية النمو السوي في كافة مظاهره جسميًا وعقليًا وانفعاليًا واجتماعيًا في المراحل المختلفة للنمو ، كما أن من أهداف الإرشاد النفسي مساعدة الفرد في الوصول إلى النضج النفسي وهذا الهدف من أهداف علم نفس النمو كذلك .
- ويستفيد الإرشاد النفسي من علم النفس العلاجي في التعرف على الفرد فيما إذا كان سويًا أو مريضًا نفسيًا ، وفى التعرف على مدى المرض النفسي إن وجد ، وفى هذا يشكل الإرشاد النفسي فرعًا من فروع علم النفس التطبيقي .

- ويستفيد الإرشاد النفسي من معطيات علم النفس التربوي الذي يهتم بالتعليم واكتساب السلوك وإطفائه ليؤكد على أهمية التعزيز والتعميم في التعلم. ويهتم علم النفس التربوي كذلك بالدوافع والميول والقدرات.
- ويستفيد الإرشاد النفسي من القياس النفسي، فالمقاييس النفسية بالنسبة لعملية الإرشاد النفسي مثل سماعة الطبيب ضرورية ولازمة.
- ويستفيد الإرشاد النفسي كذلك بشكل أو بآخر من علم النفس الاجتماعي وعلم النفس الصناعي وعلم النفس الجنائي، وكثير من المرشدين النفسيين يعملون في المجالات الصناعية والجنائية.

تطور مفهوم الإرشاد:

لقد تطور مفهوم الإرشاد بتطور حركة الخدمات النفسية التي تقدم للفرد وللجماعة وفي أزمان مختلفة وبيئات متباينة.

ولقد بدأت حركة الإرشاد في الواقع في الولايات المتحدة الأمريكية والسبب في ذلك غير معروف بالدقة. لكن توجد عدة عناصر ربما يكون أحدها أو جميعها تشكل السبب الرئيسي لظهور هذه الحركة هناك ومن هذه العوامل:

١. البيئة الاجتماعية الأمريكية وإقرارها بأهمية الفرد.
٢. النظام الاقتصادي الأمريكي القوى الذي دعم هذه الحركة في خدمة المجتمع.
٣. استعمال النظرية الذاتية لمدة طويلة في المجتمع.

كل هذه العوامل كان لها أثرها في ظهور وتطور هذه الحركة في أمريكا.

(صالح، ١٩٨٥، ص٤٢)

وأما عن استخدام مصطلح الإرشاد النفسي "Counseling" فقلما كان يستخدم هذا المصطلح قبل عام ١٩٣٠ وكان هذا مصطلح التوجيه Guidance يستخدم في المواقف الإرشادية المهنية والمدرسية. *(ابو عيطة، ١٩٨٨، ص٢٠)*

ولقد ازداد الاقتناع بأهمية الإرشاد وضرورة نشره وتطوره نتيجة للظروف التي تمر بها المجتمعات في العالم "فعندما حدثت الحربان العالميتان الأولى والثانية رفعتا درجة الاقتناع بأهمية الإرشاد. فاخذ يتطور وكثر الإقبال على استعماله، خاصة وقد بدأت تظهر

الاضطرابات النفسية نتيجة الحرب مما أدى إلى استعمال طريقة جديدة هي الإرشاد النفسي الجماعي وذلك لكثرة المصابين بالأمراض وقلة عدد المرشدين إذا ما قورن بعدد المصابين " .

(*صالح ١٩٨٥ ، ص٤٢*)

ومما حسن برامج الإرشاد ودعم هذا الأسلوب في التعامل مع المشكلات يتمثل في إنشاء جمعية الاتحاد الأمريكي للخدمات الشخصية والتوجيه في عام ١٩٥١ **American personal and guidance Association** وبسبب هذه الجمعية ازدادت المساعدات المالية وخاصة في توسيع وتقوية برامج الإرشاد.

" وفي عام ١٩٥٨ وضع الإرشاد تحت ضغط مواجهة احتياجات القوة البشرية القومية وذلك عن طريق إصدار قانون التربية للدفاع القومي (**NDEA**) ويهدف هذا القانون إلى إمداد **recruit** الأفراد بالعلم وتدريب المرشدين لمساعدة الطلاب في هذا الاتجاه. وعلى ذلك فقد كان هناك جانب يشير إلى العودة إلى الاتجاه البرسونوزى القديم لاكتشاف أفضل الأفراد والسير بهم للمهن المناسبة ، أو في اتجاه التوافق مع الحياة ، حيث برز دور الإرشاد في مساعدة الأفراد على قدرة اتخاذ القرارات في المجتمع ، وفي نفس الوقت فإن الضغط الآخر يتمثل في تطور الإرشاد لخدمة الفرد بهدف إعادة البناء الاجتماعي " .

(*Hansen, et al, 1982, P.11*)

ولقد دعت الحاجة إلى ضرورة وجود مرشدين وذلك لمتابعة المراحل العمرية المختلفة ومن هنا تدخل علماء علم نفس النمو وتأثروا بمفهوم الإرشاد ، أمثال "بياجيه" **Piaget** " وهافيجهرست " **Havighurst** حيث أثاروا الاهتمام بتجديد مطالب نمو لمرحلة محددة يؤدى إلى الفشل في تحقيق مطالب نمو المراحل العمرية اللاحقة ، ونتيجة لذلك فقد ظهرت الحاجة إلى وجود متخصصين يساعدون الأفراد في جميع المراحل العمرية ، مما أدى إلى تخصصات في الإرشاد لكل مرحلة من مراحل العمر ، وهنا امتد الإرشاد إلى جميع فئات العمر ، وبهذا أكدت نظريات علم النفس النمو ، أن الخدمة الإرشادية أصبحت تقدم لجميع فئات العمر بهدف مساعدتهم على التوافق مع ظروف الحياة المتغيرة .

(*أبو عيطة ، ١٩٨٨ ، ص٢٣*)

وعلى ضوء الاهتمام بإعداد المرشدين ، فقد ذكر "هينسن" أن عام ١٩٧٠ كان يتمثل في زيادة التركيز على المرشدين كجزء من فرق الصحة العقلية الذين يعملون في مراكز الصحة

العقلية، وعلى هذا فقد تم تزويد المرشدين بخدمات علاجية متنوعة لإعطاء مدى واسع من الخدمات للعملاء، وخاصة أولئك الذين لديهم مشكلات كحولية وغيره من المشكلات الأسرية ومشكلات بين الأزواج، ومرحلة المراهقة والمعاق **handicapped** والعزل من المهنة **displaced**، هذا التيار الجديد تصدى لتطوير برامج تدريب المرشدين والتي قد دربت نوعًا مختلفًا من المرشدين، هؤلاء المرشدين الجدد قدموا انطلاقة أساسية تختلف عن المرشدين التربويين التقليديين. (*Hansen, et al, 1982, P.11*)

ولقد ظهر علماء كثيرون كان لهم دورهم في مجال الإرشاد النفسي والمهني، ولقد ذكرهم صالح، ١٩٨٥ على النحو التالي:

- "فرانك بارسونز" **Frank Parsons 1908-1954**: حيث يعتبر مؤسس حركة الإرشاد المهني، وهو صاحب فكرة اختيار المهنة وتطابقها مع صاحبها.
- "سيجموند فرويد" **Sigmund Freud 1856-1939**: حيث سجلت نظريته في التحليل النفسي ثورة في معالجة الأغراض العاطفية، ومن أعظم الخدمات التي قدمها "فرويد" في تطوير الإرشاد، إدخاله دراسة تاريخ الحالة، أو تاريخ حياة العميل.
- "وليمسون" **Williamson**: حيث يعتبر من أوائل التربويين الذين وضعوا تصنيفات للمهن، وهذه التصنيفات تقوم على الاستعدادات والقدرات الملائمة للفرد. إن أهم ما قدمه "وليمسون" للإرشاد هو كتابه "كيف ترشد الطلاب **How to counsel students**"، ثم كتابه الثاني بعنوان الإرشاد في سن المراهقة "**Counseling adolescents**"، لقد كان لعمله هذا التأثير الكبير في توضيح دور الإرشاد في نظرية السمات الشخصية ودراسة وفهم الشخصية، فالعميل حسب رأيه في أمس الحاجة لمعرفة نفسه، وتبرير أموره، بالإضافة إلى حاجته للمعلومات الحقيقية العلمية التي بواسطتها يستطيع حل المشكلة.
- "كارل روجرز" **Carl Rogers**: في كتابه "الإرشاد والعلاج النفسي **Counseling and psychotherapy**"، وكتاب "الإرشاد المتمركز حول العميل **Client – centered therapy**"، وكتابه "كيف تصبح شخصًا **On becoming a person**".
- "دونالد باترسون" **Donald Paterson**: حيث طور التشخيص في حل المشاكل معتمدًا على تبنى حالات العميل الاجتماعية، كما استعمل المقاييس في عمله مما جعل تنبؤاته دقيقة، كما استشهد بالإرشاد الفردي ووضع برامج شاملة.

- "جلبرت رن" Gilbert Wren : حيث قدم وسائل وطرق لتحسين الإرشاد. ووضع كتاب "المرشد في عالم متغير Counselor in a changing world" حيث أوضح فيه أن العصر الحديث الذي يعيش فيه المرشدون أصبح في تغير مستمر، لذا فمن الواجب على المرشدين أن يفهموا هذا التغير وأساليبه بالإضافة إلى فهم أنفسهم وتأثير هذا التغير عليهم وعلى مهنتهم.
- "دونالد سوبر" Donald Super حيث استخدم امتحان كفاءة المهنة Vocational Test وبموجب هذا فقد جاء بنظريته المشهورة في اختيار المهنة والتي كان لها الأثر الكبير في الطرق التي كان ينظر إليها المرشدون عند اتخاذهم القرار بشأن المهن.

وهناك مجموعة من المفكرين المعاصرين والذين أدخلوا تحسينات على موضوع الإرشاد، ولقد برز أثر هذه المجموعة في السنوات العشر الأخيرة ومنهم:

"جون كرمبلتز" John Krumboltz، و"كارل ثورسن" Carl Thoresen كلاهما أجرى أبحاثًا على النظرية السلوكية وطريقة تطبيقها، و"روبرت كركهوت" Robert Carkhutt، و"تشارلز ترواكس" Charles Truax وكلاهما استعمل الإرشاد الجماعي. وقد طوروا عدة طرق فنية لمساعدة العميل. (*صالح، ١٩٨٥، ص ٤٤-٤٩*)

مما تقدم نجد أن الإرشاد النفسي قد أخذ يتطور بتطور الحياة نفسها وحركتها الدائبة، ومن الدعوة التي تنادي بضرورة الإرشاد النفسي لكل مرحلة من مراحل حياة الإنسان. حتى مرحلة الشيخوخة التي تحتاج أكثر من غيرها إلى الإرشاد النفسي نظرًا لما يواجه هذه المرحلة العمرية الخطيرة من مشكلات وصعوبات في التكيف خاصة بعد الإحالة للمعاش.

تعريف الإرشاد النفسي: Counseling

لقد تعددت تعاريف الإرشاد النفسي، ولكنها تدور حول محور التفاعل بين المرشد والمسترشد ومساعدته على الاعتماد على نفسه وأخذ قراراته بنفسه.

فلقد قدم "عمر ١٩٩٢" بعضًا من هذه التعاريف لبعض الباحثين:

فقد عرّف "رن ١٩٥١" Wren الإرشاد النفسي على أنه علاقة دينامية هادفة بين شخصين، حيث تختلف الإجراءات التي يشترك فيها كل من المرشد والمسترشد تبعًا لطبيعة حاجات المسترشد والتي تعتبر أهمها جميعًا، تأكيد وتوضيح الذات بواسطة المسترشد

نفسه، كما عرَّف "بيبنسكى وبيبنسكى ١٩٥٤" Pepinsky & Pepinsky الإرشاد النفسي على أنه عملية مشتملة على تفاعل بين مرشد ومسترشد في وضع خاص انفرادي يستهدف مساعدة المسترشد على تغيير سلوكه حتى يتمكن من إشباع حاجاته بطريقة مرضية. ويرى "شيرتز وستون١٩٦٦" Shertes & Stone أن الإرشاد النفسي عملية تساعد المسترشد على تعلم ما يحيط به حول نفسه وحول علاقاته الشخصية مع الآخرين من أجل تأكيد ذاته، كما عرَّف "بوركس وستيفر ١٩٧٩" Burks & Steffire الإرشاد النفسي على أنه علاقة مهنية بين مرشد نفسي متدرب ومسترشد، بحيث تكون هذه العلاقة عادة بين شخص وشخص، ولو أنها أحيانًا تشتمل على أكثر من شخصين، ولقد بنيت هذه العلاقات لمساعدة المسترشدين على فهم وتوضيح نظرتهم لحيز حياتهم، وتعلم كيفية تحقيق أهداف تأكيد الذات خلال اختبارات جيدة المعنى وخلال حل مشكلاتهم ذات الطبيعة الانفعالية والشخصية.

وعند " عمر ١٩٩٢ " فإن الإرشاد النفسي عملية تعليمية تساعد الفرد على أن يفهم نفسه بالتعرف على الجوانب الكلية، مشكلة شخصيته، حتى يتمكن من اتخاذ قراراته بنفسه وحل مشكلاته بموضوعية مجردة تسهم في نموه الشخصي وتطوره الاجتماعي والتربوي والمهني، ويتم ذلك خلال علاقة إنسانية بينه وبين المرشد النفسي الذي يتولى دفع العملية الإرشادية نحو تحقيق الغاية منها بخبراته المهنية. (عمر، ١٩٩٢، ص٤٦)

كذلك ذكرت "أبو عيطة" جانبًا من هذه التعاريف وهي:

أن الإرشاد النفسي عند "جلانز ٦٢" Glanz عملية تفاعلية تنشأ من علاقة بين فردين أحدهما متخصص هو المرشد والأخر المسترشد، يقوم المرشد من خلال هذه العلاقة بمساعدة المسترشد على مواجهة مشكلة تغيير أو تطوير سلوكه وأساليبه في التعامل مع الظروف التي يواجهها، والأسلوب المستخدم في الإرشاد هو المقابلة وجهًا لوجه في جو يتطلب أن تسوده الثقة والشعور بالتقبل المتبادل والاطمئنان والتسامح، بحيث يتمكن المسترشد من التعبير عن كافة مشاعره بحرية وبدون خوف من النقد أو العقاب. وتقوم الفلسفة العملية الإرشادية على منح المسترشد الفرصة لاختيار ذاته وممارسة حريته، وتحمل مسئوليته وقراراته، وهو أخيرًا ذو طابع شخصي. أو يركز على سلوك الفرد في الماضي وما يتوقع أن يكون عليه في المستقبل.

ويرى "بلوتشر ١٩٦٦ " Blotcher أن الإرشاد عملية يتم فيها التفاعل بهدف أن يتضح مفهوم الذات والبيئة، وبهدف بناء وتوضيح أهداف أو قيمة تتعلق بمستقبل الفرد المسترشد. كما أكدت "ليونا تيلر ١٩٦٩ " Leuna Tylor بأن الإرشاد ليس هو مجرد إعطاء نصائح ولا ينجم عن الحلول التي يقترحها المرشد. بل إنه أكثر من تقويم حل مشكلة آنية، وهو تمكين الفرد من التخلص من متاعبه ومشاكله الحالية وتكوين اتجاهات عقلية محضة تساعد الفرد المسترشد على التخلص من الاتجاهات الانفعالية التي تعوق تفكيره. كما يرى "باترسون ١٩٧٤ " Paterson أن الإرشاد يتضمن مقابلة في مكان خاص يستمع فيه المرشد ويحاول فهم المسترشد ومعرفة ما يمكن تغييره في سلوكه بطريقة أو بأخرى يختارها ويقرها المسترشد، ويجب أن يكون المسترشد يعاني من مشكلة، ويكون لدى المرشد المهارة والخبرة للعمل مع المسترشد للوصول إلى حل المشكلات. وينص تعريف الإرشاد النفسي الذي نشرته الجمعية الأمريكية لعلم النفس ١٩٨١ : إنه الخدمات التي يقدمها اختصاصيون في علم النفس الإرشادي وفق مبادئ وأساليب دراسة السلوك الإنساني خلال مراحل نموه المختلفة، ويقدمون خدماتهم لتأكيد الجانب الإيجابي لشخصية المسترشد واستقلاله في تحقيق التوافق، وبهدف اكتساب مهارات جديدة تساعد على تحقيق مطالب النمو والتوافق مع الحياة واكتساب قدرة اتخاذ القرار، ويقوم الإرشاد لجميع الأفراد في المراحل العمرية المختلفة، وفي المجالات المختلفة، الأسرة، المدرسة، العمل.

(أبو عيطة، ١٩٨٨، ص ص ١١-١٢)

كما قدم صالح، ١٩٨٥ بعضًا من تعاريف الإرشاد النفسي لبعض الباحثين فقد عرَّفه كل من "هارولد وبالين بيبينسكي ١٩٤٥ " Harold and Pauline Pepinsky على أنه عملية تفاعل تحدث بين المرشد والعميل وتتضمن ثلاث خطوات:

أ- عملية التفاعل وتحدث بين شخصين أحدهما المرشد والثاني العميل.

ب- يحدث هذا التفاعل باعتماد طريقة فنية.

ج- يبدأ هذا التفاعل بين المرشد والعميل كهدف أساسي لتسهيل حدوث التغيير في السلوك من جانب العميل، كما عرَّف "جلينن ١٩٥٥ " Glenn الإرشاد بأنه الأسلوب أو الطريقة التي يستطيع بموجبها المرشد أن يساعد العميل في تفسير أو معرفة الحقائق التي بموجبها اتخذ اختيارًا، أو سلك خطة ما أو غيَّر من سلوكه، ولقد عرَّف كل من "مالتون ومالكوم" Milton & Malcom الإرشاد النفسي بأنه العلاقة التي تأخذ مجراها بين شخصين المرشد المؤهل لهذا المنصب لحيازته التخصص والكفاءة والتدريب حيث

يستطيع بموجب هذا أن يساعد أناسًا مختلفين في مشاكل مختلفة لهذا فقد أخذ على عاتقه مساعدة الطرف الآخر. وهو العميل الذي يواجه بعض المشكلات ويصعب أن يواجهها بنفسه. ويرى "شابلن ١٩٦٨" Chaplin أن الإرشاد النفسي مجال واسع من الخدمات تقدم للآخرين لتساعدهم على الوصول إلى أهدافهم الخاصة والعامة، والتكيف مع أنفسهم وبيئتهم وتقديم خدمات مختلفة قبل النصائح، طرق العلاج، الفحوص وطريقة تحليلها، وفى النهاية المساعدة على اختيار المهن. *(صالح، ١٩٨٥، ص ص١٨ - ١٩)*

ولقد قدم "هينسن وآخرون، ١٩٨٢" Hansen et al,1982 تعريفا "لوارنر ١٩٨٠" Warner وهو أن الإرشاد النفسي عملية علاجية تطورية تساعد الأفراد على التعرف على الأهداف واتخاذ القرارات وحل المشكلات التي تتعلق بالشؤون الشخصية والاجتماعية والتربوية والسيرة الذاتية للفرد، كما أن الإرشاد النفسي يمد يد المساعدة assistance في أمور تتعلق بالإصلاح بالنسبة للجوانب الجسمية والاجتماعية والصحة العقلية والإهمال ومشكلات أسرية ومشكلات بين الزوجين marital ومشكلات جنسية وما يخص القيم والعقائد ونمو الذات ومتعلقات أخرى *(Hansen et al 1982, P.14)*

وتعرف "خليل ١٩٨٦" الإرشاد النفسي على أنه علاقة بين فردين أحدهما المرشد النفسي الذي يأخذ على عاتقه مساعدة الفرد الآخر وهو العميل على فهم نفسه وحل مشاكله. *(خليل، ١٩٨٦، ص٨)*

وعند "أوزيباو" وآخرون ١٩٧٦ الإرشاد النفسي محاولة لتيسير عملية التعلم بالتركيز على العلاقة بين استجابات الفرد الظاهرية (كل من الاستجابات الأدائية أو الوسيطية) وبيئته، لمساعدة عملية الارتقاء وتوسيع مجال حل مشكلة المسترشد ويحاول الإرشاد في تيسيره لعملية التعلم، أن يساعد الفرد على اكتساب وتجميع الاستجابات المكتسبة خلال هذه العمليات ستؤثر في الفرد تأثيرًا ذاتيًا، ومن ثم تؤدى إلى التقدم والتحسن. وتعتبر عملية التحسن بمثابة تعبير تدريجي . . . وتتضمن العملية تغيرًا سيكولوجيًا واجتماعيًا وعاطفيًا وعقليًا ومهنيًا. *(أوزيباو وآخرون، ١٩٧٦، ص١٤)*

وعند "زهران، ١٩٨٠" أن الإرشاد النفسي عملية بناءة، تهدف إلى مساعدة الفرد لكي يفهم ذاته ويدرس شخصيته، ويعرف خبراته ويحدد مشكلاته وينمى إمكاناته ويحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته وتعليمه وتدريبه لكي يحصل على تحديد وتحقيق أهداف وتحقيق الصحة النفسية والتوافق شخصيًا وتربويًا ومهنيًا وأسريًا وزواجيًا.

(زهران، ١٩٨٠، ص ١١)

وخلاصة القول هو أن الإرشاد النفسي عملية تتم بين مرشد ومسترشد بهدف مساعدة الأخير على أن يفهم ذاته ويحدد مشكلاته، ويتعرف على خبراته وتدريبه للوصول إلى تحقيق الصحة النفسية.

أهداف الإرشاد النفسي:

إن أهداف الإرشاد النفسي يجب أن تكون مركزة على مساعدة الفرد على النمو في الاتجاه المرغوب والعمل على توسيع رقعة السوية لديه.

ومن أهداف الإرشاد:

١. **الهدف النمائي**: الذي يتعلق بتوافر عناصر أو ظروف النمو المتكامل المتوازي الذي يشمل الجوانب النمائية المختلفة (الجسمي والعقلي والاجتماعي والنفسي...) للفرد.
٢. **الهدف الوقائي**: الوقاية هي خطوة تسبق العلاج وهى تعمل على تقليل الحاجة للعلاج وهي محاولة لمنع حدوث المشكلة أو الاضطراب وذلك عن طريق إزالة الأسباب المؤدية إلى ذلك، كما أنها تعمل على الكشف عن الاضطراب الانفعالي في مراحله الأولى.
٣. **الهدف العلاجي**: ويتعلق بمعالجة المشكلات والاضطرابات التي يتعرض لها الفرد أو الجماعة، وذلك لتحقيق حالة التوازن بين جوانب النمو المختلفة لتحقيق التكيف الاجتماعي والنفسي. *(أبو عيطة، ١٩٨٨، ص٣٧)*

وعند "روجرز" فإن الهدف الأساسي من الإرشاد النفسي هو تخفيف حدة القلق عند المسترشد حتى تكون أهداف العميل في النهاية قريبة أو سهلة المنال ومتوافقة مع قدراته.
(*Rogers,1951,P.195*)

ومن أهداف الإرشاد النفسي أيضًا المحافظة على الصحة النفسية للفرد، ولقد أشار "ثورن ١٩٥٠ "Thorne إلى أن الهدف الأساسي من الإرشاد الشخصي Personality counseling هو الحفاظ على الصحة النفسية ووقايتها وذلك بمنع تسرب الأمراض الفكرية إلى الإنسان، فهذه الأمراض تؤدى إلى عدم التوازن الفكري لدى الفرد.
(*Thorne,1950,P.89*)

وحول الإرشاد المتركز حول العميل فقد أشار "هينسن وآخرون١٩٨٢ " Hansen et, al إلى أن أحد الجوانب العامة للإرشاد المتمركز حول العميل تتمثل في أن المرشد يسمح للعميل

أن يضع الأهداف حيث يصبح الأخير مشاركًا بقوة دافعة أساسية. وذلك لحاجته لتحقيق الذات، وحيث اتضح أن الفرد إذا منح ظروفًا مناسبة Proper circumstance يمكن من خلالها أن يطور وينظم سلوكه، وهذا السلوك سوف يصبح سلوكًا إيجابيًا، ويحظى بالقبول الاجتماعي Socially acceptable وبناء على هذا فإن المرشد الذي يطبق أسلوبه المتمركز حول العميل يتمثل في إقامة ظروف مناسبة تمكن العميل من أن يستعيد Resume نموه العادي، ومع هذا فإن هدف المرشد الذي يستخدم الأسلوب المتمركز حول العميل يتمثل في مساعدة الفرد في إعادة إنشاء العملية نحو تحقيق الذات Self-actualization وذلك بإزالة العقبات، والهدف يكون بإطلاق السلوكيات المتعلمة للعميل والتي تعوق hinder الميل الداخلي innate tendency نحو تحقيق الذات لمساعدة العميل في إعادة نمو مصادره الخاصة والكامنة. وبالرغم من أن الأهداف العامة التي تتعلق بالعملاء تكون متشابهة، إلا أن من المتوقع أن كل عميل سوف يضع أهدافًا خاصة (Rogers,1970) ويجتهد المرشد في مساعدة العميل لإزالة العقبات والتي تعوق الإدراك الحقيقي للأحداث، ولهذا فهو يعيد استبصارًا جديدًا مرة أخرى إلى خبراته وإلى بناء ذاته. وفي رأى "روجرز ١٩٧٠" فإن الإرشاد النفسي يمثل عملية لإطلاق قوة كامنة وموجودة لدى الفرد، ومن جهة التمركز حول العميل. فإن أهداف الإرشاد النفسي لا تتم وتكتمل عندما يترك الفرد عملية الإرشاد، ولكن يكون فقط قد حدثت عدة نماذج أو أساليب لتغيير صورة المستقبل، حيث أزيلت عقبات عملية النمو والتطور، وأنشئت أساليب جديدة لإدراك الخبرات، وهذا يمكن الفرد من مواصلة الطريق نحو تحقيق الذات.

(Hansen, et al, 1982, PP.99-100)

ولقد حددت لجنة التعريف بقسم علم النفس الإرشادي بالجمعية النفسية الأمريكية أهداف الإرشاد على النحو التالي "مساعدة الأفراد على مواجهة العقبات التي تعترض نموهم حيثما وجدت، وعلى تحقيق أقصى درجات النمو لإمكاناتهم الشخصية".

(باترسون، ١٩٩٢، ص٨)

وحول أهداف الإرشاد النفسي وتحقيق الذات، أشار كل من "سمارة ونمر" "١٩٩٢" أن كل فرد لديه دافع أساسي يوجه سلوكه هو دافع (تحقيق الذات) وفى نفس الوقت للفرد إمكانات تسهل أو تعوق تحقيق ذلك الدافع... وأن الإرشاد النفسي يركز على مساعدة الفرد على تحقيق ذاته مهما كانت الإمكانات الموجودة لديه وحتى يتمكن المرشد النفسي من مساعدة المسترشد على تحقيق ذاته، فإنه يسعى إلى أن يكون لديه مفهوم إيجابي وواقعي عن ذاته.

(سمارة ونمر، ١٩٩٢، ص٢١)

أما فيما يختص بالعلاقة بين المرشد والمسترشد فقد حدد "كرومبلتز" أهداف الإرشاد النفسي خاصة عند مساعدة العميل في حل مشكلة ما في ثلاث نقاط :

١ . يجب أن تكون أهداف الإرشاد النفسي قادرة على التفريق بين حالة كل عميل .

٢ . يجب أن يكون هدف إرشاد كل عميل يتفق مع العميل وليس بالضرورة أن يكون مطابقًا لقيم وأهداف المرشد .

٣ . إن أهداف الإرشاد النفسي يمكن الحصول عليها من خلال ما يجب أن نلاحظه على كل عميل . *(Krumblotz,1966, P.153)*

إن هدف الإرشاد النفسي عند "تيلر ١٩٦٩" يتمثل في تسهيل عملية الاختيارات لمجموعة الناس . *(Tyler,1969,P.13)*

وعند "باترسون" فإن العلاقة الإرشادية تهدف إلى تحسين أو إعادة تحسين الصحة العقلية والتوافق أو كلاهما بالنسبة للمشتركين في مجموعة الإرشاد .

(Patterson,1971,P.111)

ولقد أشار "كرومبلتز ١٩٦٥" في تقييمه للعقلانية والبحث في الإرشاد السلوكي ، إلى أن السبب الرئيسي في وجود الإرشاد قد بنى على حقيقة أن لدى الأفراد مشكلات مختلفة ، وهم غير قادرين على حلها بأنفسهم ، ويذهبون إلى المرشدين النفسيين وفى اعتقادهم أنهم سيقدمون إليهم بعضًا من المساعدة لحل مشاكلهم ، وأن الهدف الرئيسي للإرشاد النفسي عندئذ هو مساعدة كل عميل في حل مشاكله التي يبحث عن المساعدة في حلها .

(Krumblotz,1965.PP.383-384)

ويعتقد "أربوكل ١٩٧٥ **Arbuckle**" بوجود رأي عام لدى المرشدين يتلخص في النقاط التالية :

١ . أن الاعتقاد الإنساني يؤثر على الموضوعات التي عند من لديهم قدرة على التصميم الذاتي أو الإرادة الذاتية .

٢ . إن المرشدين يساعدون المسترشدين على التحرك نحو تقبل الذات وفهم الذات .

٣ . إن الإرشاد النفسي يساعد على نمو وتطور الأفراد نحو مستوى كبير من الأخلاق وعلى الأخص الأخلاق تجاه الذات .

٤ . يجب أن تبنى الموضوعات على أساس حاجة المسترشد أفضل من بنائها على أساس حاجة المرشد . *(Arbuckle,1975,P.181)*

من خلال ما تقدم فإن أهداف الإرشاد النفسي تدور حول النقاط التالية :

١. ضرورة أن تراعى هذه الأهداف الفروق الفردية بين المسترشدين.
٢. تحسين الصحة النفسية وزيادة مساحة التوافق النفسي لدى العملاء.
٣. أن يشترك كل من المرشد والمسترشد عند وضع الأهداف، حتى يصبح الأخير مشاركًا بقوة في خطة الإرشاد والسعي إلى تحقيقها.
٤. المساعدة في إزالة التشوهات أمام إدراك العميل، لأن الإدراك قوة كامنة لديه.
٥. الإيمان بوجود دافع تحقيق الذات لدى المسترشد، والعمل على إعطائه الفرصة لتحقيق ذلك.
٦. يجب أن تتفق أهداف الإرشاد النفسي مع حاجة العميل وليس بالضرورة مع حاجة المرشد.

الإرشاد النفسي والعلاج النفسي:

أولاً: عناصر الاتفاق بين الإرشاد النفسي والعلاج النفسي:

- ❖ يلتقي كل منهما عند خدمة الفرد نفسيا وحل المشكلات وتحقيق التوافق النفسي والصحة النفسية.
- ❖ يحتاجان إلى معلومات واحدة لدراسة الحالة.
- ❖ استراتيجيات وأهداف كل منهما واحدة وهي الإستراتيجية الإنمائية والوقائية والعلاجية.
- ❖ الإجراءات واحدة في عملية الإرشاد وعملية العلاج مثل: الفحص، تحديد المشكلة، التشخيص... إلخ.
- ❖ يضم علم النفس العلاجي كلا من الإرشاد العلاجي والعلاج النفسي.

ثانيًا: بعض عناصر الاختلاف بين الإرشاد النفسي والعلاج النفسي:

- يهتم الإرشاد النفسي بالأفراد الأسوياء والعاديين، أي الذين لم تصل مشكلاتهم إلى المرض النفسي.
- أن المشكلات التي يبحثها الإرشاد النفسي تكون أقل خطورة وأقل تعقيدا من المشكلات التي يتعامل معها العلاج النفسي.
- في الإرشاد النفسي مسؤولية كبيرة على المسترشدين وذلك لإعادة التوازن في حالاتهم

النفسية المضطربة، أما في حالة العلاج النفسي، فإن مسؤولية المعالجين كبيرة ويقوم المعالج بجهود كبيرة ليعيد للمريض توازنه النفسي وتنظيم شخصيته.

- في الإرشاد النفسي فإن المشكلات يتم حلها على مستوى الوعي والشعور، في حين أن حل المشكلات التي يهتم بها العلاج النفسي تتركز على استخدام عمليات اللاشعور.
- من الممكن في حالة الإرشاد النفسي أن يستخدم المرشد النفسي المعلومات التي حصل عليها استخدامًا معياريًا، بمعنى أن يكون في استطاعته أن يقارن حالة هذا المسترشد كما تدل عليها المعلومات المتوافرة لديه عن من هم في مثل حالته، أما المعالج النفسي فغالبا يعتمد على معلومات خاصة بالحالات المرضية الفردية التي يتعامل معها.
- يحتاج الإرشاد النفسي إلى وقت أقل من عملية العلاج النفسي.
- يتم تقديم خدمات الإرشاد النفسي عادة في المدارس والجامعات والمؤسسات الاجتماعية الأخرى، في حين يتم تقديم خدمات العلاج النفسي في عيادات متخصصة أو في المستشفيات والدوائر الطبية.

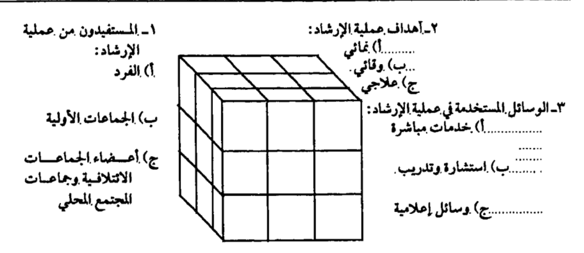
يتضح مما سبق ذكره:

- أن الفرق بين الإرشاد النفسي والعلاج النفسي ليس إلا فرقًا في الدرجة وليس فرقًا في النوع.
- أنه فرق من حيث العميل وليس من حيث العملية، فالعميل في الإرشاد يكاد يكون سويا أو هو كذلك ومن ثم يتحمل مسئولية أكبر من التخطيط واتخاذ القرارات، في حين نجد أن العميل في العلاج النفسي مريض، ولا يجوز أن يتحمل القدر نفسه من المسئولية التي يتحملها زميله في عملية الإرشاد.

أبعاد عملية الإرشاد:

لقد قدم مورل وأوتنج وهيرست (Morril, Oetting and Hurst,1974) وصفًا لنموذج الأبعاد المتداخلة للخدمة الإرشادية بالشكل التالى الذي يتضمن الجوانب الثلاثة التالية:

١. المستفيدون من عملية الإرشاد.
٢. أهداف عملية الإرشاد.
٣. الوسائل المستخدمة في عملية الإرشاد.



(أبو عيطة، ١٩٨٨، ص ٣٥)

أولاً: المستفيدون من عملية الإرشاد:

١. **الفـرد**: عن طريق تقديم الخدمة الإرشادية المباشرة للمسترشد وجها لوجه مع المرشد، وهي تعتمد على علاقة خاصة يشترك فيها الطرفان، وتقوم على أساس التفاعل، وهي ذات مسئولية مباشـرة مـن قبل المرشد والمسترشد، وتستخدم مع الحالات الخاصة جدا والتي لا يمكن تناولها في الإرشاد الجمعي.

٢. **الجماعـات الأولـية**: وتتمـثل في أفـراد الأسرة الواحدة، أو الأقارب، ويقوم الإرشاد لهـذه المجمـوعة بهـدف مـساعدة جمـيع أعضائها، لأن كل فرد منهم له تأثير عال على الفـرد المسترشد، لأنه يرتبط معهم بعلاقات شخصية مباشرة من خلال الحياة اليومية، وعـن طريق عرض المشكلات ومناقشتها ووضع الحلول المناسبة لها يستطيع أن يتعرف كل عضو من أعضاء هذه الجماعة على دوره المحدد له.

٣. **الجماعـات الـتي تـربطها علاقات انتمائية لجماعة أخرى**: مثل طلاب فصل والذين ينـتمون إلى جماعـة المدرسـة، مـشكلات المعـاقين والذين ينتمون إلى المجتمع ككل. . يقـوم الإرشـاد بـتقديم المساعدة لمـثل هـذه الجماعات وذلك لتحقيق التوافق والتكيف لأفـرادها والتأكـيد علـى قـوة الانـتماء إلى الـوطن عن طريق تعزيز انتمائهم معا تحقيقا لمصالحهم المشتركة.

ثانيا: أهداف عملية الإرشاد:

أهـداف نمائـية ووقائية وعلاجية، تمت الإشارة إليها سابقا في موضوع: أهداف الإرشاد النفسي.

ثالثا: الأساليب المستخدمة في تحقيق العملية الإرشادية:

١. خدمات الإرشاد الفردي والجماعي التي تهدف إلى مساعدة الفرد في التغلب على مشكلاته.
٢. الاستشارة والتدريب للعاملين بالمجال أو للأفراد الذين يحيطون بالمسترشد مثل الوالدين والمدرسين أو العاملين بالمدرسة أو المستجدين بمهنة الإرشاد، أو لطلبة الإرشاد أثناء التدريب أو المشاركة في جلسات الإرشاد الجمعي، ويقوم المرشد بالتأثير على المجموعة بشكل يصحح بعض مفاهيمهم عن ذواتهم.
٣. وسائل الإعلام المرئية أو السمعية أو المكتوبة التي يستفيد منها جميع أفراد المجتمع، مثل التلفزيون، الإذاعة، الندوات. . . . . ولقد تقدمت هذه الوسائل وخاصة في أمريكا وذلك عن طريق تقديم الخدمات الإرشادية عن طريق الكمبيوتر.

العملية الإرشادية والعلاقة الإرشادية:

العملية الإرشادية هي مواجهة حقيقية بين شخصين أو أكثر بين المرشد والمسترشد أو بين المرشد والمسترشدين كما في الإرشاد الجماعي، حيث يقوم المرشد بتوفير جو نفسي يمكن للمسترشد من خلاله أن يتعرف على نفسه في الحاضر، وما يمكن أن يقوم به في المستقبل. وهذه المعرفة يمكن أن تقوده إلى توظيف قدراته وإمكاناته أحسن توظيف، ويصبح شخصًا نافعًا لمجتمعه ويمكن له أن يحل مشكلاته بنفسه. *(العلي وآخرون، ١٩٩٣، ص ٢٧٨)*

العلاقة الإرشادية:

تعتبر العلاقة الإرشادية حجر الزاوية في عملية الإرشاد ويمكن وصف حدود العلاقة الإرشادية بأنها:

- علاقة مهنية. وليست علاقة صداقة.
- علاقة احترام متبادل بشكل متزن، فلا هي حنو زائد ولا هي تعامل رسمي متزمت.
- علاقة تفاعل واتصال بين المرشد والمسترشد، ومن أشكال هذا التفاعل والاتصال، الاتصال اللفظي والتلميحات، والمرشد يختار عناصر يركز عليها وأخرى يتخطاها حتى يتم التواصل بينه وبين المسترشد.

الجو النفسي في الجلسة الإرشادية:

تتميز الجلسات التي يسودها جو نفسي صحي بعدة مميزات منها:

أ ـ الثقة المتبادلة بين المرشد والمسترشد: تساعد على أن يبوح المسترشد بكل أسراره للمرشد وهو يشعر بالأمن والطمأنينة، وهذا الشعور بالأمن والطمأنينة تجعله يواظب على حضور الجلسات، لهذا فإن "السرية المطلقة" تعتبر من أهم أخلاقيات المرشد.

ب ـ الاستعداد للمساعدة: لابد أن تتضح للمسترشد تمامًا أن لدى المرشد رغبة مخلصة في المساعدة وبذل الوقت والجهد، وأن يتضح ذلك بالأفعال وليس بالأقوال.

ج ـ التقبل غير المشروط: أي يجب على المرشد أن يتقبل المسترشد كما هو، فلا يوجه إليه اللوم أو إطلاق الأحكام عليه فيزيد المشكلة تعقيداً.

د ـ حسن الإصغاء: حسن الاستماع ودقة الملاحظة من جانب المرشد عمل هام يجب أن يشعر به المسترشد الذي يسترسل في البوح بمشاعره.

هـ ـ المسئولية المشتركة: على المرشد أن يعرف حدود دوره في الإرشاد، وكذلك المسترشد يعرف دوره في عملية الإرشاد، فعلى سبيل المثال لا يجب أن يعرض المسترشد أمرًا على المرشد ليس له علاقة بالمشكلة الأساسية.

و ـ التسامح: المرشد ليس سلطة، فاحترام شخصية المسترشد وتقريره مصيره أمور توجب التسامح معه، والعلاقة الإنسانية القائمة على التسامح يجب أن يشعر بها المسترشد.

مراحل العملية الإرشادية:

تسير عملية الإرشاد في مراحل مرنة يمكن تعديلها وهذه المراحل هي:

١) تحديد الأهداف:

إن الهدف الأساسي للإرشاد النفسي هو هدف علاجي، إلا أن هناك أهدافًا عامة لعملية الإرشاد منها:

- العمل على فهم الذات وتقديرها وتحقيقها.
- مساعدة المسترشد على الاستبصار بأسباب مشكلاته.
- مساعدة المسترشد على إخراج مشاعره وتحقيق التوافق النفسي وتعديل السلوك وتحقيق الصحة النفسية.

أما الأهداف الخاصة للعملية الإرشادية: منها:

- الحل الإجرائي للمشكلة التي يعانى منها المسترشد من خلال علاقة إرشادية ناجحة.

(إذا تم تحديد الهدف الخاص بكل دقة فذلك يساعد كافة الأطراف مثل المرشد والمسترشد والأطراف الأخرى في تحديد دور كل منهم بوضوح).

٢) جمع المعلومات وتحليلها:

يأتي المسترشد إلى المرشد ولا يعرف الثاني عن الأول شيئا، فعلى المرشد أن يجمع المعلومات من كافة مصادرها عن المسترشد، حتى يستطيع المرشد أن يفهم وأن يتعرف على حاجات المسترشد، وبعد جمع المعلومات تلخص وتحلل لتكون الأساس في تخطيط مبدئي مرن للبرنامج الإرشادي، ويمكن تعديل البرنامج أثناء الجلسات على ضوء ما يصل إليه المرشد من معلومات جديدة يدلى بها المسترشد.

٣) التشخيص:

يمكن أن يتم التشخيص في مستويات ثلاثة:

- **التشخيص المسحي:** حيث يتم غربلة المعلومات التي تتجمع حول مشاكل المسترشد من خلال المقاييس والاختبارات المختلفة، بحيث يمكن تحديد قدرة المسترشد على العمل والإنجاز، وأين تقع المشكلة.
- **التشخيص المحدد:** يهدف إلى تعرف المشكلات المحددة التي يعانى منها المسترشد والعوائق التي تحول دون حل تلك المشكلة.
- **التشخيص المركز:** حيث يتم التفريق والتمييز بين أعراض مشكلتين أو أكثر لتحديد أي منهما التي يشكو منها المريض، وهذا يحتاج إلى الفحص الدقيق للمعلومات من المسترشد والتدريب والخبرة المتوافرة لدى المرشد.

٤) اتخاذ القرار (وضع برنامج إرشادي مناسب):

- اتخاذ القرار بشأن البرنامج الإرشادي هو مسؤولية مشتركة بين كل من المرشد والمسترشد، إلا أن خبرة المرشد هنا تؤهله لأن تكون القيادة له.
- إن عملية اتخاذ القرار حول البرنامج الإرشادي المناسب هي في الحقيقة مساعدة المرشد للمسترشد في وضع الخطوات والإجراءات المناسبة لحل مشكلته وتعتمد على: * فهم أهداف البرنامج * تحليل المعلومات * التشخيص المركز للمشكلة * شخصية المسترشد والبيئة التي يعيش فيها.

٥) المعالجة والإرشاد: (وضع الخطة الإرشادية موضع التنفيذ)

عند التنفيذ لابد من اتخاذ مجموعة من التدابير أهمها:

- التعاون التام بين الأفراد ذات العلاقة بالبرنامج.
- تحديد مسؤوليات كل طرف.
- وضع خطة زمنية مرنة للتنفيذ.
- تحديد كيف تبدأ عملية الإرشاد وزمن بدء هذه العملية.
- اجتماعات دورية لدراسة نتائج مراحل وخطوات التنفيذ.
- ثم التقويم.

٦) التقويم:

هو محاولة لتحديد قيمة البرنامج الإرشادي الذي تم التخطيط له وتنفيذه.

*** محكات التقويم، يستند التقويم على محكات منها:**

- هل استطاع أن يحقق التوافق العام والصحة النفسية.
- هل نقصت المشكلات الشخصية والانفعالية.
- هل تحسن الاتجاه، والشعور بالأمن والاستقرار.
- زيادة الإقبال على خدمات المرشد.

*** متغيرات التقويم، يتوقف التقويم على آراء كثيرين منهم:**

- المرشد وتدريبه وخبراته واتجاهاته وأخلاقياته.
- المسترشد ومدى إقباله واستبصاره.
- المشكلة وما حدث لها من حيث عمقها وحدتها.
- الزمان والمكان وتوافر المعلومات والوسائل.
- طريقة الإرشاد ومدى كفايتها وتمرس المرشد في استخدامها.

*** أساليب التقويم: من أهم هذه الأساليب:**

- **التقويم المسحي:** حيث تستخدم عدة وسائل منها التقارير الذاتية التي يكتبها المسترشد عن نفسه قبل وأثناء العملية الإرشادية ويصف فيها مدى تقدم حالته.
- **التقويم التجريبي:** وتأخذ عادة شكل تصميم البحث ذي المجموعات، وفى هذه الطريقة تقارن مجموعة تجريبية (تم تطبيق البرنامج عليها) بمجموعة ضابطة (لم يطبق البرنامج عليها) فإذا تبين أن أفراد المجموعة التجريبية تحسنوا بدرجة لها دلالتها، قيمت العملية الإرشادية على أنها ناجحة.

الجانب الأخلاقي في الإرشاد النفسي:

لا شك أن لكل مهنة قواعد أخلاقية تحكمها، وتبين ما يجب أن يكون وما لا يجب، وهذه القواعد أو الأسس لابد منها لأنها في النهاية هي التي تحكم على مدى اتباع صاحب هذه المهنة الجانب الأخلاقي عند ممارسته لهذه المهنة من عدمه.

ومن أهم هذه القواعد الأخلاقية في مجال الإرشاد النفسي ما يلي:

١- **الأمانة**: ونعنى بها، أن المعلومات التي جمعها المرشد النفسي عن المسترشد سواء عن طريق الاستمارات أو المقابلة الإرشادية، هى بمثابة أمانة لديه لا يجب البوح بها، لأنها تمثل أسرار العميل في حوزته.

٢- **التسلح بالعلم**: خاصة فيما يخص مهنته في مجال الإرشاد النفسي بصفة عامة والعملية الإرشادية بصفة خاصة، سواء عن طريق الحصول على درجات علمية في التخصص أو دورات تدريبية حول موضوعات الإرشاد النفسي، حتى يمكنه الوقوف على أرض صلبة عند إدارته للجلسات الإرشادية على سبيل المثال.

٣- **الإنسانية**: أن يشعر المرشد النفسي، بل وأن يفهم أن المسترشد إنسان يحتاج إلى مساعدته في حل مشكلاته وإزالة العقبات التي تعوق نموه السلوكي، وضرورة مساعدته على أداء الخدمة الإرشادية حتى تتسع مساحة السوية على حساب اللاسوية لدى المسترشد.

٤- **الأخلاق**: عندما يستطيع المرشد تكوين علاقة قوية مع المسترشد، فيجب عليه ألا يستخدم هذه العلاقة بالخروج عن القواعد الأخلاقية، وذلك حينما يستخدمها لتحقيق مآرب خاصة ومصالح ذاتية.

المدرس – المرشد:

" المدرس المرشد هو أحد المدرسين الذين يتم تدريبهم وفق منهج معين، ويتم اختياره بحيث يكون نشيطا متحمسا لعمله ولا يكتفي بالتدريس فقط، وإنما يتعدى نشاطه إلى أن يتدخل في مشكلات الطلاب، فيعرف أخبارهم ويتعرف على أحاسيسهم وقدراتهم، في كثير من الأحيان يستطيع المدرس أن يساعد الطلاب أكثر مما يستطيع أن يقدمه لهم أي مختص وأي مرشد مؤهل.

فالمدرس المرشد إذن هو المدرس الحالي نفسه، ولكنه يقوم إلى جانب التدريس ببعض الخدمات والأعمال الإرشادية البسيطة، ويمكن تدريبه عن طريق برامج تقدم لهم في أثناء الخدمة لفترات قصيرة متلاحقة، ذلك أن المدارس تضم أعدادا كبيرة من الطلاب الذين

يكونـون غالبـا أحـوج إلى مـن يرشدهم ويقدم لهم العون ، والنصح والمساعدة ليتمكنوا من حل المشكلات الكثيرة التي تواجههم " *(العلي وآخرون، ١٩٩٣ ، ص ٢٣٠)*

" ورغـم ممارسـة المـدرس ـ المرشـد بعـض عمليات الإرشاد ، إلا أنه يجب ألا يتحول إلى مرشـد عـن طـريق الممارسـة ، وحتـى عـندما يعمـل كمـدرس ـ مرشد فله حدود يجب ألا يـتخطاها ، فمـثلا لا يـستخدم إلا مـا يجيد مـن وسـائل الإرشاد ، ولا يحاول الدخول مجال الإرشـاد العلاجـي ، فالمـدرس ـ المرشـد حـين يقـوم بمـا يجـب أن يقـوم به في حدود إعداده واختصاصه ثم إحالة ما يحتاج تخصص أكثر إلى المرشد " *(سليمان، ١٩٩٢ ، ص ١٣٩)*

خصائص المدرس — المرشد :

" يجـب أن يتحلـى المدرس ـ المرشد بمجموعة من الصفات الشخصية والخصائص الذاتية إلى جانـب كفايـته العلمـية وتأهـيله الأكاديـمي وخـبرته العملـية في ميدان الإرشاد النفسي ، وتتركـز معظـم هـذه الخـصائص الشخصية في أن يكون المدرس ـ المرشد إنسانا ملتزما بالقيم الاجتماعية ، مؤمـنا بأن من يتعامل معهم أيضا أشخاص يجب احترامهم ، وتقدير قدراتهم ومـساعدتهم علـى حـل مشكلاتهم ، كما يعرف كيف ومتى يحول الطلاب إلى المتخصصين الذين يستطيعون تقديم المساعدة لهم حينها يشعر أنه ليس بإمكانه هو القيام بذلك "
(المرجع السابق، ١٩٩٢ ، ص ١٤٠)

دور المدرس . المرشد :

يقوم المدرس ـ المرشد بعدد من الأدوار في المدرسة ويمكن تلخيصها فيما يلي :

- التمهيد بإقامة مناخ نفسي صحي للتلاميذ داخل الفصل وخارجه .
- تعريف الطلاب بالإرشاد النفسي وأهميته وتشجيعهم على الاستفادة من خدماته .
- مساعدة الطلاب العاديين من الناحية النمائية والوقائية ورعاية نموهم النفسي .
- المـساعدة في إجـراء الاختـبارات والمقايـيس التربـوية والنفـسية لـتحديد اسـتعدادات وقدرات الطلاب وتنميتها .
- محاولة اكتشاف حالات سوء التوافق المبكرة لدى الطلاب والعمل على مساعدتهم .
- محاولة ربط التدريس بالإرشاد ويحدد الموقف التعليمي الذي يصلح كموقف إرشادي .
- تدعـيم الـصلة بـين المدرسـة والأسـرة والاتصال بالوالدين بطرق مختلفة ، خاصة الأسر التي يحتاج مساعدتها لإرشاد الطلاب غير المتوافقين .
- إقامـة علاقـة وديـة مع الطلاب وأن يكسب ثقتهم حتى يفضي إليهم الطلاب أصحاب المشكلات ما يشعرون به من إحباطات أو سوء توافق .

الفصل الثاني

المقابلة الإرشادية

* تعريف المقابلة الإرشادية.
* أنواع المقابلة الإرشادية.
* أهمية المقابلة الإرشادية.
* أهداف المقابلة الإرشادية.
* إجراءات المقابلة الإرشادية:
  - الإعداد المسبق للمقابلة.
  - بداية المقابلة.
  - توجيه الأسئلة من جانب المرشد.
  - تسجيل المقابلة.
  - إنهاء المقابلة.
* اعتبارات خاصة بالمقابلة الإرشادية.
* عوامل نجاح المقابلة الإرشادية.
* مميزات المقابلة الإرشادية.
* عيوب المقابلة الإرشادية.
* بعض فنيات المقابلة الإرشادية:
  - الإنصات الجيد.
  - الاستيعاب الجيد لكل ما يقوله المسترشد.
  - إلقاء الأسئلة من جانب المرشد.
  - فنية الجلوس في مواجهة المسترشد.

المقابلة الإرشادية

Counseling interview

تعتبر المقابلة الإرشادية من الخطوات الأساسية للعملية الإرشادية، حيث تتم بين شخصين، أحدهما المرشد، وهو الشخص المؤهل لتقديم المساعدة الإرشادية بعد مقابلة متعمقة » والشخص الآخر وهو المسترشد الذي في حاجة إلى طلب الخدمة الإرشادية من المرشد، وبالتالي تصبح المقابلة الإرشادية هي علاقة مهنية.

تعريف المقابلة الإرشادية:

لقد تم تعريف المقابلة الإرشادية من قبل الكثير من المهتمين بالعملية الإرشادية، ومن زوايا مختلفة نختار من بينها ما يلي:

فقد ذكر "عمر ١٩٩٢" في كتابه "المقابلة الإرشادية" عددا من التعاريف من بينها، تعريف "سترانج Strang" حيث عرفت المقابلة الإرشادية بأنها قلب الإرشاد النفسي، حيث تشتمل على عدد من الفنيات التي تسهم في نجاحه، وقد ميزت ملامحها الأساسية بقولها: إن المقابلة الإرشادية عبارة عن علاقة مواجهة دينامية وجها لوجه بين المسترشد الذي يسعى في طلب المساعدة لتنمية استبصاراته التي تحقق ذاته، وبين المرشد النفسي القادر على تقديم هذه المساعدة خلال فترة زمنية معينة وفي مكان محدد. *(عمر، ١٩٩٢، ص٥٣)*

وعند "زهران ١٩٨٠" علاقة اجتماعية مهنية دينامية وجها لوجه بين المرشد والمسترشد في جو نفسي آمن يسوده الثقة المتبادلة بين الطرفين بهدف جمع معلومات من أجل حل المشكلة، أي أنها علاقة فنية حساسة يتم فيها تفاعل اجتماعي هادف، وتبادل معلومات وخبرات ومشاعر واتجاهات، ويتم خلالها التساؤل عن كل شيء، وهي نشاط مهني هادف، وليست محادثة عادية. *(زهران، ١٩٨٠، ص١١٦)*

وفي المقابلة الإرشادية يواجه المسترشد موقف العلاج لأول مرة، ولقد وصل إلى مرحلة من الإحساس بأن مشاكله هي إلى حد ما من صنعه، وقرر فعلا أنه يحتاج إلى أن يفهم نفسه وانفعالاته ودوافعه ومشاعره، ولأنه قد وصل إلى هذا الإقناع سيكون أكثر ميلا إلى أن يكشف عن حياته الداخلية بأكبر قدر ممكن دون عنت أو إرهاق.

(القاضي وآخرون، ١٩٨١، ص ١٠١)

ويذكر كل من "ستيوارت وكاش Stwart &Cash" عند بداية المقابلة الإرشادية، لابد وأن يسبقها تقييم للمشاعر الشخصية للمرشد نفسه، ولا يجب أن يخلط ما بين مشاعره ومشاعر المسترشد. كما اقترحا بعض النقاط التي يمكن مناقشتها مع المسترشد منها:

- طبيعة عمله أو مركزه العملي وكيف تلعب مهارة المقابلة ودورها في ذلك.
- كيفية تعامله مع الأنماط المختلفة من الأفراد.
- التدريب الذي تلقاه من أجل وظيفته إن وجد.
- ما أفكاره الداخلية تجاه بعض الأفراد المتميزين.
- ويؤكد كل من "ستيوارت وكاش" على ضرورة توجيه بعض الأسئلة العامة للمسترشد والتي تزيل الرهبة الخاصة باللقاء الأول، ثم تتدرج بعد ذلك إلى المشكلة التي يعاني منها المسترشد. (*Stwart & Cash, . ،2000*)

أنواع المقابلات الإرشادية:

يتم تصنيف المقابلات الإرشادية إلى تصنيفات متنوعة، فيصنفها "الخطيب، ١٩٩٨" ثلاثة أنواع على النحو التالي:

النوع الأول: من حيث الغرض من المقابلة وهو:

أ) المقابلة الأولية **primary interview** وتهدف إلى التعرف على طبيعة المشكلة.

ب) المقابلة التشخيصية **diagnostic interview** وتهدف إلى تشخيص المشكلة التي يعاني منها المسترشد.

ت) المقابلة الإرشادية **counseling interview** و تهدف إلى تقديم معلومات محددة من المرشد إلى المسترشد ويحتاج فيه إلى توجيه بسيط ٠

ث) المقابلة العلاجية **therapeutic interview** وتهدف إلى تقديم المساعدة الممكنة للمسترشد للاستبصار بمشكلته، وبالتالي إيجاد الحلول المناسبة لها، وبهذا تفيد المقابلة الإرشادية العلاجية في مجال الإرشاد والعلاج النفسي ما أمكن.

النوع الثاني: من حيث طبيعة تكوينها، ويمكن توضيحها على النحو التالي:

أ) المقابلة الإرشادية الفردية **individual counseling interview** وتتكون من مرشد ومسترشد.

ب) المقابلة الإرشادية الجماعية **group counseling interview** وتتكون من مرشد ومجموعة من المسترشدين الذين لا يزيد عددهم في أقصى الحالات إلى تسعة أعضاء تجمعهم مشكلة واحدة.

النوع الثالث: من حيث أسلوب الأداء والتبصير، ويمكن توضيحه على النحو التالي:

أ) المقابلة الإرشادية المباشرة direct counseling interview وهي تنطلق من وجهة نظر "وليامسون وباترسون" في العملية الإرشادية، حيث تؤكد على ضرورة تنظيم أسلوب العمل في المقابلة، واتباع خطوات محددة، على المرشد الالتزام بها، وفيها يكون هو محور المقابلة الإرشادية، بحيث يتولى توجيه المقابلة كما يراها هو تبعا لحالة المسترشد الذي يخضع لتعليمات المرشد أثناء سير المقابلة، وبهذا يكون دور المسترشد سلبيا، بمعنى أنه متلق لقرارات (حلول) المرشد.

ب) المقابلة الإرشادية غير المباشرة indirect counseling interview وهي متأثرة باتجاه "روجرز" في الإرشاد المتمركز حول المسترشد، باعتباره مركز المقابلة الإرشادية غير المباشرة، من خلال تواصله اللفظي وغير اللفظي والمحدود مع المسترشد، كما لا يسمح للمرشد أن يقرع موضوع المقابلة، أو يحدد خطوات تنفيذها، أو يقدم أية حلول، فيما يسمح له فقط أن يساعد المسترشد على إدراك حقيقة مشاعره واتجاهاته وقيمه، ومن ثم إدراكه لذاته مما يؤول إلى تحديد مشكلته، وبعدها يكون المسترشد مهيئا للاستبصار بمشكلته. *(الخطيب، ١٩٩٨، ص٢٩٣-٢٩٤)*

أوجه الاختلاف بين الأسلوبين

المقابلة الإرشادية المباشرة	المقابلة الإرشادية غير المباشرة
- تتركز الجهود حول المرشد.	- تتركز الجهود حول المسترشد.
- يوجه المرشد المسترشد نحو الحلول التي يراها مناسبة لمشكلته.	- يساعد المرشد المسترشد على تبصيره بالحلول، وعليه أن يختار منها ما يشعر أنه يساعده على حل مشكلته.
- يهتم المرشد بدراسة الحالة والتركيز على سمات الشخصية وظروفه ويجمع كثير من المعلومات حوله.	- يهتم المرشد بدراسة اتجاهات المسترشد ومشاعره الفنية، والتي تكون سببا في مشكلته التي يعاني منها.
- يعطي المرشد صورة عامة للمسترشد عن إمكاناته وما يمكن أن ينجح فيه أو يتكيف معه من خلال دراسته للحالة.	- يعطي المرشد صورة عن نفسه، كما يراها، وعلى المسترشد من خلالها أن يفهم نفسه ويتخذ قراره بنفسه تجاه حل مشكلته.
- تطبيق الاختبارات مفيد في هذا الأسلوب.	- يمكن الاعتماد على المعلومات، ولا تطبق الاختبارات إلا عند الضرورة.

ومهما يكن من أوجه الاختلاف بين هذين الأسلوبين فى المقابلة، فإنهما يشتركان فى احترامهما للمسترشد، وفى تقبلهما له، وكذلك يتفقان فى الاعتقاد بأن كل فرد يحاول أن يحقق ذاته، وأن لديه من الإمكانات ما يتيح له هذا، وهما يعتمدان على تعاون المسترشد ومشاركته في العملية الإرشادية، ويتفق الأسلوبان أيضًا في أن دور المرشد الأساسي هو أن ينصت ويتعلم، ويحاول أن يفهم المسترشد، وأن يكون حساسا لكل ما يصدر عن المسترشد من أراء ولكل ما يعبر عنه من انفعالات. (مرسى، ١٩٧٥، ص١٤٥)

أهمية المقابلة الإرشادية:

المقابلة الإرشادية أداة أساسية ذات أهمية كبرى في العملية الإرشادية للمرشدين والمسترشدين. "فالمقابلة الإرشادية بما توفره للمسترشدين من تقويم موضوعي على أسس علمية من القياس النفسي، وملاحظة مباشرة لهم ومواجهتهم عن قرب وجهًا لوجه، وجمع المعلومات اللازمة عنهم، ووضع الخيارات والبدائل المتاحة أمامهم، ومساعدتهم على اختيار الأنسب منها من أجل اتخاذ قراراتهم بأنفسهم وتسهيل معوقات نموهم الشخصي وتطورهم الاجتماعي والتربوي والمهني، تسهم بفاعلية في إتاحة الفرصة للمسترشدين على تنمية استبصاراتهم الداخلية، والتعبير عن مشاعرهم بحرية، وتطوير تفاعلاتهم الاجتماعية، واختيار اتجاهاتهم النفسية، مما يحقق في النهاية الهدف العام من المقابلة الإرشادية، وهو إعادة بناء شخصيات المسترشدين، وتنميتها بما يحدث التأثير في سلوكهم، حيث يمكن أن تتغير وتتبدل نحو الأفضل" (عمر، ١٩٩٢، ص٦١)

أهداف المقابلة الإرشادية:

عندما يتقابل المرشد والمسترشد، لا بد وأن يكون فى ذهن المرشد خطط وأهداف من تلك المقابلة ويمكن تلخيصها على النحو التالي:

١. الحصول على البيانات والمعلومات، والعمل على إتاحة مساحة من الثقة المتبادلة وتفسير بعض المعلومات من قبل المسترشد ومناقشتها، وليس معنى ذلك أن يسعى المرشد إلى معرفة أسرار المسترشد، بل يجب أن تكون أسئلته طبيعية وأن يكون حذرًا في هذا الشأن.

٢. إقامة علاقة مهنية بين المرشد والمسترشد، ولكي تنجح هذه العلاقة لا بد وأن يشعر المسترشد بالارتياح تجاه المرشد، وقد يأتي ذلك عندما يشعر المسترشد بأن المرشد

الجالس أمامه يهتم بشدة بمشكلته ومتفرغًا لمساعدته، وتتم هذه العلاقة عندما يشعر المسترشد بأن المرشد يحترم مشاعره واتجاهاته وأفكاره، وأن يتحمل المرشد كل ما يقوله المسترشد ولا يبرز نقاط ضعفه التي قد تظهر في المقابلة.

٣. أن يعبر المسترشد عن نفسه، وعن مشكلته بكل أبعادها. حيث يساعد المرشد المسترشد في أن يثق في نفسه، وأن يعبر عنها بحرية، وهذا لا يحدث إلا إذا استمع له المرشد بكل عطف واهتمام، وأن يشعره بأنه مقبول وله دور في الحياة.

٤. مساعدة المسترشد على وضع الحلول المختلفة لمشكلته. حيث يساعده المرشد في التعرف على نفسه، ثم يساعده على أن يختار لنفسه حلاً لمشكلته يمكن تنفيذه، ومناقشته في إجراءات هذا الحل.

٥. أن يشعر المسترشد أن الإرشاد النفسي أداة هامة لمساعدة الآخرين الذين في حاجة إلى الخدمة الإرشادية.

٦. ويمكن إضافة هدف آخر وهو العمل على اتساع رقعة السوية لدى المسترشد، فيصبح أكثر (استبصارًا بمشكلته وأكثر فهما لنفسه)

إجراءات المقابلة الإرشادية:

بعض خطوات المقابلة الإرشادية:

◆ الإعداد المسبق للمقابلة:

١. إعداد التخطيط الذي يسبق المقابلة، ففي بعض المراكز الإرشادية يتطلب من المسترشد أن يملأ بعض الاستمارات التي تحتوي على بيانات معينة تساعد على تفسيرات المقابلة. وقد يتطلب الأمر تطبيق بعض الاختبارات المعينة في حالة طلب الخدمة الإرشادية المهنية، حيث تساعد المرشد في التعرف على ميول واتجاهات واهتمامات المسترشد.

٢. إعداد المكان الذي ستتم فيه المقابلة، والذي تتوافر فيه بعض الشروط التي تؤدي إلى نجاح المقابلة، على سبيل المثال: التهوية الجيدة، البعد عن الضوضاء، توفير الأثاث المريح، ولاسيما وجود بعض اللوحات الجميلة والزهور المريحة.

٣. تحديد موعد للمقابلة يتناسب وظروف كل من المرشد والمسترشد، وكذلك وضع زمن تتم فيه المقابلة، قد يتراوح ما بين نصف ساعة إلى ساعة، وحسب مجريات المقابلة.

وإذا وضع المرشد أو المسترشد مدى معينًا من الزمن سيساعد كل منهما أن يخرج ما لديه من أسئلة، خاصة من جانب المرشد، أما فيما يخص المسترشد، فإنه يعرض مشكلته بوضوح فضلاً عن مناقشة الحلول الممكنة للمشكلة.

◆ بداية المقابلة:

١. الترحيب بالمسترشد، والعمل على إزالة الحرج الذي يشعر به في بداية المقابلة.
٢. بداية تكوين علاقة سليمة مع العميل، وذلك عن طريق توفير مناخ طيب ومريح نفسيًا للمسترشد، وإزالة القلق والتوتر، وإتاحة الفرصة أمامه للتأقلم لجو المقابلة حتى يستطيع أن يعرض مشكلته بشيء من الثقة.
٣. العمل على ملاحظة كل السكنات والحركات والتعبيرات التي تظهر على المسترشد دون أن يلاحظ ذلك.
٤. الاهتمام الشديد والإصغاء الملحوظ للمسترشد والاقتراب منه من آن لآخر، هذا الأمر يؤدي إلى احترام المرشد من جانب المسترشد، ومنحه الثقة مما يؤدي به إلى عرض مشكلته في ظل الأمان والراحة النفسية.
٥. الاهتمام الشديد بما يقوله المسترشد، ويمكن أن يعبر المرشد عن ذلك باستخدام بعض عبارات المسترشد وترديدها وضرب الأمثلة بناءً عليها. ويمكن استخدام أسلوب التوضيح لها، وهذا يؤدي إلى تقبل المرشد للمسترشد وشعور الأخير بهذا التقبل.

◆ توجيه الأسئلة من جانب المرشد:

وتتم مراعاة ما يلي:

١. عدم توجيه أسئلة صعبة يعجز المسترشد عن الإجابة عنها، بل يجب أن تكون أسئلة طبيعية يمكنه الإجابة عنها.
٢. أن تكون واضحة لا غموض فيها، وقصيرة حتى يمكن استيعابها من جانب المسترشد.
٣. عدم إلقاء الأسئلة بشكل عمودي على حديث المسترشد، بمعنى يلقيها المرشد بشكل فجائي، بل يجب أن تكون بشكل طبيعي وحسب تسلسل الأحداث الخاصة بالمشكلة، وتتم عند انتهاء أو بالقرب من انتهاء المسترشد من حديثه.
٤. ألا تتوغل الأسئلة للوصول إلى أسرار العميل بصورة متعمدة فتصيبه بالتوتر، بل يجب أن يكون المرشد حذرًا في توجيه الأسئلة، والبعد عن شاطئ الأسرار الخاصة بالمسترشد.

٥. أن يكـون حجـم الأسـئلة مناسـبًا، فـلا تكون قليلة فتظل جوانب كثيرة من المشكلة لم تكتشف بعد، ولا تكون كثيفة فتؤدي إلى تشتيت الموضوع وتشتيت المرشد.

٦. الحـرص علـى ألا تكون أسئلة المرشد عبارة عن تحقيق، مما يؤدي إلى المقاومة من جانب المسترشد، وهذا ليس مطلوبًا، وقد يؤدي إلى تعقيد الأمور، فكلما كانت أسئلة المرشد سلسة وتتناسـب مـع الموضـوع، أقـبل عليها المسترشد، وأجاب عنها بشفافية وراحة تامتين.

◆ تسجيل المقابلة الإرشادية:

تعـددت الآراء حول تسجيل المقابلة من علمه، ففريق يؤيد عدم تسجيل المقابلة بواسطة أجهـزة التـسجيل، سـواء الصوتي منها أو المرئي، ، وحجتهم في ذلك، أن المسترشد سوف يحجـب بعـض المعلـومات ذات الخـصوصية، فـضلاً عـن ما يصيبه من قلق، إضافة إلى أن المسترشد سـوف يـشعر بأن المرشد يهتم بالتسجيل وأجهزته أكثر من اهتمامه به شخصيًا أو بمشكلته.

ونـضيف هـنا، أنـنا لا نـؤيد التـسجيل بواسطة الأجهزة المختلفة لأنها قد تقطع التفاعل وتمزق الثقة بين المرشد والمسترشد.

الفـريق الثاني: والذي يؤيد تسجيل المقابلة الإرشادية بواسطة الورقة والقلم عند محطات معيـنة أثـناء المقابلـة، ثـم بعـد ذلـك يقـوم بتجميعها بشكل أو بآخر للوصول إلى الأطراف المختلفة للمشكلة.

وقـد يكـون ذلـك مقـبولاً بشكل أو بآخر من جانـب المسترشد بالرغم من حدوث بعض الإيماءات أو الحركات السلبية عند تسجيل المرشد لبعض الملاحظات كتابة.

ومهمـا يكـن من أمر، فعلى المرشد ألا يخفي شيئًا عن المسترشد (أي يسجل له عن طريق الأجهـزة دون علـم المـسترشد) وهذا لا يتفق وأخلاقيات الإرشادية والتي يجب أن يتمتع بها المرشد.

ويمكـن للمرشـد إذا رغـب في التـسجيل بواسـطة الأجهـزة كعملـية تعليمية على سبيل المـثال، فعلـيه أن يكون صريحًا وواضحًا مع المسترشد ويتم ذلك بإذن منه وقبول صريح من جانبه، وإذا لم يوافق المسترشد على ذلك، فعلى المرشد ألا يلجأ إلى ذلك مطلقًا.

وفي حالة موافقة المسترشد على ذلك، فيجب على المرشد إعطاء فكرة للمسترشد بشكل معين عند عرضه للتسجيل كعملية تعليمية.

◆ **إنهاء المقابلة :**

١ . تنتهي المقابلة عند الوصول إلى أهدافها .

٢ . يتم إنهاء المقابلة الإرشادية بشكل تدريجي حتى لا يصاب المسترشد بنوع من الإحباط .

٣ . يجب أن يستخدم المرشد اللباقة في إنهائها ، فيجب على المرشد أن يمهد للمسترشد بقرب انتهاء الجلسة ، ويمكن في ذلك أن يستخدم مهارة التلخيص :

" هيا بنا نسترجع معًا ما قمنا به في هذه الجلسة "

" يمكن أن نلخص ما أنجزناه في هذه المقابلة "

" أمامنا الآن عشر دقائق ويمكن أن نناقش فيها ما نود أن نناقشه "

(الشناوي، ١٩٩٦، ص ١٣١)

٤ . إذا لم ينته الموضوع الذي يعرضه المسترشد وتبين أنه في حاجة إلى جلسة أخرى ، فيتم الاتفاق على موعدها القادم .

اعتبارات خاصة بالمقابلة الإرشادية :

يمكن للمرشد أن يسأل نفسه عددًا من الأسئلة كي يوضح لنفسه ، هل استطاع أن يصمم المقابلة الإرشادية بالشكل الصحيح والتي تساعد المسترشد بشيء من الفاعلية ، ويمكن أن نعرض بعضًا من الأسئلة على النحو التالي :

١ . هل كانت إجراءات ما قبل المقابلة مناسبة؟

من حيث معرفة تاريخ حياة الفرد ، وخلق مناخ نفسي طيب يساعد على تحقيق المقابلة . . . إلخ .

٢ . هل تحقق هدف تكوين علاقة مهنية مع المسترشد؟

٣ . هل استطاع المسترشد أن يعبر بحرية وثقة عن مشكلته في جو من الثقة المتبادلة؟

٤ . هل كانت مساحة الإنصات والاهتمام من جانب المرشد واضحة للمسترشد ، مما يؤدى به إلى المزيد من الحديث الصريح عن مشكلته؟

٥ . هل استطاع المرشد أن يساعد المسترشد في توضيح مشكلته ووضع الحلول المختلفة ، ومساعدة المسترشد في أن يتخذ قراره بنفسه فى اختيار حل مناسب لمشكلته؟

٦ . هل تدرج الحوار بين المرشد والمسترشد مما ترتب عليه المزيد من تنمية الاستبصار لدى المسترشد؟

٧ . هل استطاع المرشد جمع المعلومات اللازمة من خلال المقابلة وبشكل غير متعمد؟

٨ . هل كانت هناك أسئلة مفاجئة من جانب المرشد، تجعل المسترشد يشعر بالارتباك؟

٩ . هل استطاع المرشد أن يكتسب ثقة المسترشد، والتي من نتائجها موافقة الأخير على متابعة المرشد لإجراءات وتطبيقات حل المشكلة الذي تم اختياره من بين عدة حلول! .

١٠ . هل نجح المرشد في إنهاء المقابلة بشكل صحيح وطبيعي، مراعيًا عدم تجاهل جزء من المشكلة كان من المفروض مناقشته، ودون أن يسبب حرجًا للمسترشد، وكذلك دون أن يستغرق وقتًا أطول مما خطط له من قبل .

بعد استعراض هذه الأسئلة للتأكد من قيام المرشد بواجبه الإنساني والفني تجاه المسترشد، واتباع أصول مهنة الإرشاد، يمكن أن نسوق بعض العوامل التي تؤدى إلى نجاح المقابلة الإرشادية وهي على النحو التالي :

١ . ضرورة التخطيط المسبق للمقابلة الإرشادية وبشكل جيد .

٢ . استخدام مبدأ السرية التامة للمعلومات التي يبوح بها المسترشد .

٣ . اتباع أصول التسجيل الصحيحة وبشفافية، وبالاتفاق التام بين المرشد والمسترشد .

٤ . يجب ألا يكون حديث أو حوار المرشد عبارة عن عبارات من النصح والتوجيه والتوعية والأمر والنهي، وما إلى ذلك مما يترتب عليه نفور المسترشد .

٥ . يجب أن تكون المقابلة فرصة لزيادة استبصار المسترشد بمشكلته، وأن يشعر بذلك .

٦ . أن تعمل المقابلة على زيادة خبرات كل من المرشد والمسترشد، زيادة فى خبرات المسترشد وتتمثل فى فهم ذاته ومشكلاته وانفعالاته، وزيادة في خبرات المرشد عن طريق إضافة خبرات قد جمعها من خلال هذه الحالة، تساعده على فهم حالات أخرى مشابهة .

٧ . أن يتميز المرشد بخصائص شخصية تجذب المسترشد وتساعد على تكوين علاقة من الود والتعاون مثل : البشاشة، التفهم، الإخلاص، الأمانة، السمعة الطيبة، التسامح، اتساع الأفق، سعة الصدر، الصبر، . . . إلخ .

٨ . أن يكون المرشد مدربًا تدريبًا عاليًا على إدارة مثل هذه المقابلات الإرشادية، فضلاً عن تميزه بالذكاء وسعة الاطلاع .

مميزات المقابلة الإرشادية:

تعتبر المقابلة الإرشادية وسيلة هامة من وسائل جمع المعلومات فى العملية الإرشادية، وتتميز بما يلي :

١ . تعتبر المقابلة أسهل طريقة للحصول على البيانات وأكثرها ملاءمة .
٢ . المقابلة منخفضة التكاليف نسبيًا ، فهي تحتاج إلى وقت إضافي قليل ، وكذلك إلى جهد بسيط من المرشد والمسترشد .
٣ . أسلوب سهل للتعرف على إدراكات المسترشد عن عملية الإرشاد نفسها .
٤ . تتسم بالمرونة ويمكن من خلالها الحصول على معلومات أوسع مقارنة بما تعطيه المقاييس .
٥ . تيسر المقابلة الحصول على معلومات دقيقة وكاملة من الأشخاص الأميين أو ذوى التعلم البسيط . *(الشناوي، ١٩٩٦ ، ص٤٨٤)*

ويمكن إضافة بعض المميزات الأخرى وهي :
١ . إتاحة الفرصة أمام المسترشد للتفكير بصوت عال في حضور مستمع جيد، مما يمكنه من التعبير عن نفسه وعن مشكلته .
٢ . إتاحة فرصة التنفيس الانفعالي وتبادل الآراء والمشاعر في جو نفسي آمن .
(زهران، ١٩٨٠ ، ص ١٧٣)

عيوب المقابلة الإرشادية :

بالرغم من المميزات السابقة للمقابلة الإرشادية ، إلا أن لها بعضا من العيوب والتى تم رصدها أثناء الممارسة وهي :
١ . عدم دقة المعلومات التي يدلى بها المسترشد ، لأنه يعتمد على الذاكرة .
٢ . قد يعطي المسترشد معلومات ـ في بعض الأحيان ـ لتلميع شخصيته ، وقد يعتمد عليها المرشد في تحليله .
٣ . قد يتعاطف المرشد مع المسترشد عند تسجيل المعلومات ، وقد تتم بعض المجاملات بين الطرفين .
٤ . انخفاض درجة التقنين في المعلومات أو في تقدير الاتجاهات والمشاعر وغيرها .
٥ . قد لا تصلح بشكل كبير مع الأطفال ، خاصة أن الأطفال لا يستطيعون وصف مشاعرهم وأفكارهم ، ولم يصلوا بعد إلى مرحلة نضج الميول والاتجاهات .

وبالرغم من تلك العيوب ، والتي يمكن التغلب على معظمها فستظل المقابلة الإرشادية أداة جيدة لجمع المعلومات ومحاولة فهم المسترشد .

بعض فنيات المقابلة الإرشادية:

تختلف إدارة المقابلة الإرشادية من مرشد إلى آخر، فالمرشد الحديث قليل الخبرة، يختلف عن مرشد آخر خبير، اكتسب الكثير من الخبرات من خلال ممارساته الطويلة، ومن بين هذه الفنيات.

١- الإنصات الجيد Listening : الإنصات فنية هامة من فنيات المقابلة الإرشادية، وترجع أهميتها إلى أنها وسيلة تفاعل بين المرشد والمسترشد، عن طريقها يتم التركيز على فهم المسترشد ومشاعره واتجاهاته وعناصر مشكلته.

وتمثل فنية الإنصات صعوبة لدى المرشد حديث العهد بالعمل بالإرشاد النفسي، لأنه ليس مسلحًا بالصبر وسعة الصدر في بداية عمله، وإنما يمكن له أن يكتسب ذلك فيما بعد عن طريق الخبرة والممارسات الطويلة.

أما المرشد الخبير، فتتمثل له فنية الإنصات عملية فهم عميق لعناصر مشكلة المسترشد وذلك بالإنصات الجيد لكل ما يقوله أو يشير إليه، فقد تكون بعض المعلومات الصغيرة مفتاحًا كبيرًا لمشكلته الحقيقية.

◆ **أهداف الإنصات الجيد: Goals of the good listening**

يشير "عمر، ١٩٩٢" إلى الأهداف التالية:

أولاً: فهم كل ما يفكر فيه المسترشد وما يشير به نحو نفسه، والتعرف على طرق تفكيره، وكيفية استبصاره الداخلي لذاته.

ثانيًا: فهم كل ما يفكر فيه المسترشد وما يشعر به نحو الآخرين، ولاسيما هؤلاء الذين لهم بصمات واضحة على حياته.

ثالثًا: فهم رؤية المسترشد لحالته ومدى إحساسه بها، وكيفية مشاعره نحوها، وطريقة مناقشته لعناصرها وبنودها.

رابعًا: فهم رؤية المسترشد المستقبلية حول نفسه، ونظرته المستقبلية حول حالته، ومدى توقعاته وطموحاته المرتقبة من المقابلات الإرشادية.

خامسًا: فهم كيفية ممارسة المسترشد للحيل الدفاعية **defense mechanisms** في ظل نظام القيم الذي يؤمن به، وفي إطار فلسفته في الحياة. (عمر، ١٩٩٢، ص٤٣٧)

٢- الاستيعاب الجيد لكل ما يقوله المسترشد: هذه الفنية تؤكد للمسترشد، بأن المرشد

منصت جيد لما قاله، ويمكن للمرشد أن يردد بعض العبارات التي قالها المسترشد والتعليق عليها، وهذا يؤكد له أن المرشد استوعب ما يقوله.

وهذا يجعل المسترشد يسترسل في عرض مشكلته بشيء من الثقة، ولسان حاله يقول " أخيرًا وجدت من يستمع إليّ ويهتم بقضيتي أو بمشكلتي " .

وسواء استخدم المرشد جزءًا من حديث المسترشد في شكل عبارات أو استخدامها عند ضرب بعض الأمثلة له، فإن ذلك يعنى وجود استمرارية جيدة وتفاعل وتفهم واضحين بين كل من المرشد والمسترشد.

٣ـ إلقاء الأسئلة من جانب المرشد: يجب أن يراعي المرشد بعض الفنيات عند توجيه الأسئلة إلى المسترشد ونذكر منها ما يلي:

- أن تكون الأسئلة قصيرة وواضحة.
- لا تكون مفاجئة، مما يترتب عن ذلك إرباك المسترشد وقلقه.
- أن تكون بعضها متواصلة مع أقوال المسترشد ومرتبطة بما يقوله.
- لا تكون بعيدة عن مشكلته أو موضوع المسترشد.
- البعد عن الأسئلة التي تكون على شكل تحقيق للمسترشد، فيتكون لديه نوع من المقاومة وهذا ليس مطلوبًا.
- البعد عن الأسئلة التي تتعمد التوغل داخل سراديب أسرار المسترشد الخاصة، والتي لا يجب أن يبوح بها، ولا تتصل بالمشكلة التي يعرضها.

٤ـ فنية الجلوس في مواجهة المسترشد: يمكن مراعاة بعض الاعتبارات الفنية عند جلوس المرشد في مواجهة المسترشد، ونذكر منها ما يلي:

- أن تكون الجلسة طبيعية، بعيدة عن روح التكبر والتعالي.
- أن تتسم المواجهة بشيء من المؤانسة، فلا يشعر المسترشد أنه جالس أمام رئيس أو مدير، حيث يتحدث بشيء من الروتينية، ويستخدم الكلام الرسمي للرد على أسئلته.
- أن يقترب المرشد من المسترشد من حين لآخر، وأن يشعره بوده وتعاطفه ومودته، وأن هذه المقابلة عبارة عن طرفين بينهما علاقة طيبة، وأن يشعر المسترشد بذلك من خلال جلسة المرشد وتحركاته وحديثه، ونبرات صوته، وأسارير وجهه. . . .

- أن يحاول المرشد أن لا يكون حديثه إلى المسترشد متناقضًا، فيأتي بحديث ويناقضه في نفس الجلسة بحديث يناقضه، فالمواجهة في هذه الجلسة حساسة لكل ما يتم فيها من تناقضات.
- أن يكون المرشد قد هيأ المناخ اللازم لهذه المواجهة في هذه الجلسة، حيث يتم تقبل المسترشد لكل ما يحدث فيها وأن يعبر بحرية في ظل ثقة متبادلة.
- أن يشعر المسترشد أن الشخص الجالس أمامه شخص يريد أن يساعده، وعلى المرشد أن يشعر بذلك من خلال الاهتمام الشديد بكل ما يقوله، والاستعانة ببعض عباراته ـ كما قلنا من قبل ـ انفراج أسارير المرشد وإظهار تقبله للمسترشد.

الفصل الثالث

الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي

* تعريف الإرشاد النفسي الجماعي.
* لمحة تاريخية عن الإرشاد النفسي الجماعي.
* الجماعة الإرشادية.
* تصنيف الجماعات.
* تكوين الجماعة الإرشادية.
* دور المرشد في تكوين الجماعة الإرشادية.
* بعض فنيات الإرشاد الجماعي.
  - التمثيل النفسي المسرحي (السيكودراما).
  - أسلوب المحاضرات.
  - أسلوب المناقشة الجماعية.
* بعض العملاء الذين لا يناسبهم العلاج النفسي الجماعي.
* تحليل بعض خبرات التعامل مع الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي.
* مميزات وعيوب الإرشاد النفسي الجماعي.

الإرشاد النفسي الجماعي

Group Counseling

إن الفـرد بطبيعـته كـائن اجتماعي ، ويجب أن ينضم إلى جماعة ويتبع معاييرها إضافة إلى معياره الداخلي ، ويمكن للفرد أن يعدل أو يغير أو يحسن من سلوكه كرد فعل للجماعة التي ينتمـي إلـيها ، وذلك لأن الفرد يشعر بأنه بحاجة إلى من يساعده على اكتشاف ذاته وإمكاناته وهذا ما يرمي إليه الإرشاد النفسي .

تعريف الإرشاد النفسي الجماعي والعلاج الجماعي:

الإرشـاد النفـسي الجماعـي هـو إرشـاد عـدد مـن العمـلاء الـذين تتـشابه مـشكلاتهم واضطراباتهم معاً في جماعات صغيرة كما يحدث في جماعة إرشادية أو في فصل .

(زهران، ١٩٨٠ ، ص٢٩٧)

كمـا عـرفه "جازدا وآخرون، ١٩٨٤ " Gazda et al على أنه عملية تفاعل ديناميكية مـوجهه نحـو تغـيير الـتفكير والسلوك على مستوى الشعور أو الوعي ، وهو يتضمن التوجه نحـو الواقـع والتنفـيس ، والـثقة المتـبادلة ، والاهـتمام والتفاهم ، والتقبل والدعم ، وتتحقق وظـيفة الإرشـاد النفـسي الجماعـي في مجمـوعة صـغيرة ذات اهـتمام شخصي مشترك ، يتم الـتفاعل بـين أفـرادها ، الأمـر الـذي يزيد من درجة تفهمهم وتقبلهم للقيم والأهداف التي يـؤمن بها مجتمعهم والتي تعمل على تعديل اتجاهات وسلوك كل مسترشد ، والمسترشدون ، أعـضاء الجمعـية الإرشـادية هـم أفـراد عاديون لديهم مشكلات خاصة تضعف توافقهم إلا أنهم لم يصلوا بعد إلى مرحلة المرض أو الاضطراب الكلى لشخصيتهم .

وعـند "شيرتزر وستون ١٩٨٠ " Shertzer & Stone فإن الإرشاد النفسي والجماعي يـضم مرشـداً يـشترك في علاقـة مـع عـدد مـن المسترشدين في نفس الوقت ، ويهتم الإرشاد الجماعـي عادة بمشكلات النمو والاهتمامات الموقفية للأعضاء ، وهذا الاهتمام يكون منصباً علـى الاتجاهـات والانفعـالات وحرية الاختيار والقيم ، ويتم التفاعل بين الأعضاء ، وبهذا الـتفاعل فـإنهم يؤسـسون علاقـة قائمة على المساعدة والتي تمكنهم من تحسين عملية الفهم والاستبـصار بالذات كخطوة أولى ، وتقوم الجماعة بمناقشة الاهتمام الشخصية والانفعالية ،

ويقوم بعض أعضاء الجماعة بتزويد زملائهم بإدراكاتهم ورؤيتهم لهذه الخبرات كتغذية راجعة.

مما تقدم فإننا نرى أن الإرشاد النفسي الجماعي هو عملية تفاعل بين المرشد ويمثل الجهة المطلوب منها الخدمة الإرشادية، وبين مجموعة من الأفراد (المسترشدين) ويمثلون جماعة صغيرة، وهي التي تطلب الخدمة الإرشادية، وهي التي تعبر عن نفسها، حيث يعبر المسترشدون عن مشكلاتهم واتجاهاتهم، ويتم التفاعل بينهم، والذي يؤدي بالتالي إلى تصحيح اتجاهاتهم وتعديل سلوكهم، وأعضاء هذه المجموعة عاديون، لم يصلوا إلى درجة المرض النفسي، ولكن لديهم مشكلات تضعف من توافقهم.

وحول مميزات الإرشاد النفسي الجماعي، فقد أشار "زهران، ١٩٨٠" إلى أن الإرشاد النفسي الجماعي يحتل مركزاً ممتازاً بين طرق الإرشاد النفسي، وذلك لتوافر مميزات عديدة أهمها ما يلي:

التقليل من حدة تمركز العميل هو ذاته، ويوفر الفرص لتحقيق الذات وإحراز المكانة والتقدير مما ينمي الثقة بالنفس ويقوي عاطفة اعتبار الذات واحترام الذات والشعور بالقيمة، ويكفل تصحيح وتعديل مفهوم المسترشد عن ذاته وعن الآخرين وعن العالم الخارجي عموماً في اتجاه تقدير الذات والتحقق من قدراته، مما يزيد تقبله للآخرين وتقبل الآخرين له . . . يطمئن المسترشد إلى أنه ليس الوحيد الذي يعاني من مشكلات نفسية وأن هناك كثيرين غيره فيقل شعوره بالانزعاج واليأس. *(زهران، ١٩٨٠، ص٣٠٨)*

لمحة تاريخية عن الإرشاد النفسي الجماعي:

لقد تضاربت الآراء حول من هو الشخص الذي بدأ حركة الإرشاد النفسي الجماعي أو العلاج النفسي الجماعي كما أشار بذلك "فطيم. ب. ت".

فالبعض يرى أنه "أنطون مسمر" حيث يطلقون عليه أبو العلاج النفسي الجماعي، ومنهم من يقول إنه "جوزيف هيرسي برات" **Joseph Hersey Pratt** وهو طبيب باطني من بوسطن.

كما نجد البعض يرشح كل من "ألفريد أدلر، ومورينو".

ويمكن أن نقول إن هؤلاء جميعاً قد وضعوا بصماتهم على حركة الإرشاد أو العلاج النفسي الجماعي.

والقصة تعود إلى محاولة المعالجين النفسيين إيجاد بديل للعلاج الفردي، فوجدوا بغيتهم في العلاج النفسي الجماعي، وكان الهدف الذي يسعون إليه هو محاولة فهم سلوك الفرد داخل الجماعة، خاصة إذا تشابهت مشاكلهم، فيمكن من خلال الجماعة أن يساعدوا بعضهم بعضاً على تصحيح سلوكياتهم.

وعن نشأته فقد أشار "فطيم، ب. ت" إلى أن العلاج النفسي الجماعي قد نشأ في بدايته نشأة علمية تطبيقية، ففي أوائل القرن العشرين كان "برات" يعالج مرض السل، وكان السل عندئذ يعتبر مرضاً جسمياً واجتماعياً، وفى ربيع ١٩٠٥ وضع خطة لمعالجة علاج السل وكانت فصول "برات" تتكون من خمس عشرة إلى عشرين عضواً. . . يلقى المحاضرات في تلك الفصول عن أهمية فترات الراحة خلال اليوم متبعاً طريقة تشخيصية وتدعيمية.

إلى أن انتهى به الأمر لازدياد وعيه بالديناميات السيكولوجية وقد ظهر ذلك في كتاباته فيما بين ١٩٤٦ – ١٩٥٣، ويمكن اعتبار "برات" الأب الشرعي لحركة التوجيه في العلاج النفسي الجماعي. *(فطيم، ب. ت، ص٥٣ – ٥٥)*

ولقد ساهم علماء آخرون في حركة الإرشاد النفسي والعلاج النفسي الجماعي منهم: "ألفريد أدلر" والذي تنسب إليه الريادة في العلاج النفسي الجماعي، حيث أنشأ مراكز للإرشاد، تستخدم الأساليب الجماعية في علاج المرض ثم انتشر هذا الأسلوب في كل من ألمانيا والنمسا وروسيا والدانمارك.

وممن لهم بصمة واضحة في هذا الشأن أيضا "جاكوب مورينو" **Jacob Moreno**، كان طبيباً نمساوياً هاجر إلى الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٢٥.

- أسس عام ١٩٣١ أول مجلة متخصصة في العلاج الجماعي.
- في عام ١٩٣٧ أسس مجلة جريدة "السوسيومترى" **Sociometry**.
- في عام ١٩٤٧ بدأ "مورينو" في نشر مجلة جديدة هي الطب النفسي الاجتماعي، ثم غير عنوانها بعد ذلك لتصبح "العلاج النفسي الجماعي" ومازالت تصدر حتى الآن.
- ارتبط اسم "مورينو" بالسيكودراما **Psychodrama** وهو يعرفها بأنها "العلم الذي يستكشف الحقيقة بأساليب مسرحية درامية، وتستخدم الطريقة السيكودرامية خمس أدوات هي: المسرح، الممثل الرئيسي أو المريض، والمخرج، والممثلون المساعدون الذين يسميهم الشخصيات الإضافية، وجمهور المتفرجين".

كما يعتبر "كارل روجرز" من العلماء الذين ساهموا بخبراتهم في بناء المجموعات:

- في عام ١٩٤٢ قدم عرضاً شاملاً لتجاربه في الإرشاد والعلاج النفسي.
- شجع تلاميذه على استخدام الإرشاد النفسي الجماعي، حيث كانت جهودهم تنصب على اتجاه التفاعل والمواجهة مع أعضاء الجماعة بدلاً من التوجه إلى الاستبصار كما تراه مدرسة التحليل النفسي.
- استخدم العلاج المتمركز حول العميل لحل الصراع على المستوى الشعوري.
- اعتقد أن الفرد لديه القدرة على علاج نفسه بنفسه إذا توفر له جو آمن مطمئن يستطيع أن يناقش فيه مشاكله، ووجد أن ذلك يمكن أن يتم في إتباع الأسلوب الجماعي.
- أصدر كتاباً عن مجموعات المواجهة **Encounter Groups** حيث تضمن خبراته وتجاربه في العمل مع الجماعة وأوضح دور كل من الميسر وأعضاء الجماعة.

(المرجع السابق: بتصرف)

وذكر "مليكة، ١٩٩٠" أن العلاج الجماعي ينقصه وجود نظرية سلوكية موحدة للعملية الجماعية لترشد قائد الجماعة في تصميم العمل الجماعي وتوجهه، ويتطلب نجاح العلاج توفر الدافع لدى العميل (المسترشد) وواقعية توقعاته، كما أن حداثة العمل في هذا الأسلوب الإرشادي أو العلاجي تحرمه من تقديم الخبرات المستفيضة.

(مليكة، ١٩٩٠، ص١٦٥)

ولقد تطور العمل بهذا الأسلوب بواسطة العديد من المختصين في مجال الإرشاد والعلاج النفسي والذي يصعب حصرهم، إلا أن الظهور الفعلي للعلاج الجماعي بالمعنى الحديث يرجع إلى ما يقرب من سبعين عاماً مضت، ولقد انتشرت حركات العلاج الجماعي في الستينيات فظهرت جماعة التدريب **T. Group**، وجماعات المواجهة **Encounter Groups** وجماعة التدريب بالمنظم على العلاقات الإنسانية **Systematic Human Training**، كما ظهرت أحدثها وهي حركة الإمكانيات الإنسانية **Human Potential Movement** في أواخر الستينيات والتي ارتبطت بما يسمى بحركة علم النفس الإنساني التي ضمت "كارل روجرز"، "إبراهام مازلو" وغيرهم. *(القاضي وآخرون، ١٩٨١، ص١٣١)*

الجماعة الإرشادية:

هي جماعة صغيرة ينبثق منها تنفيسات من جانب أفرادها، وكل فرد داخل الجماعة يشعر

بمشاعر الآخر، وقد تتشابه مشاكلهم، ويوجد ميسر للجماعة (قائد) يعمل على التواصل بين أفراد الجماعة وتفاعلها. والجماعة تحفظ أسرارها، فلا يجوز البوح بها خارج نطاق الجماعة الإرشادية.

تكوين الجماعة الإرشادية:

تتكون الجماعة الإرشادية من عدد من المسترشدين (العملاء)، وقد تكون هذه الجماعة في المسرح التعليمي تمثل جماعة طبيعية، فصل دراسي مثلاً، وقد تكون جماعة يتم تكوينها على أساس تشابه مشكلاتهم، والهدف هو الإرشاد لهذه المجموعة، وبذلك يصبح التعامل مع هذه الجماعة الإرشادية على أساس أنها وحدة، وقوة واحدة، ومن ثم على كل عضو منها بات له أن يتعرف على ماهية هذه الجماعة، وما أهدافها، وكذلك يمكن له أن يتعرف أيضاً على ما يجري فيها من أساليب فنية جماعية، ومن حق كل عضو فيها تقويم عمل هذه الجماعة، بل يتعدى هذا الأمر حتى يصل إلى تقويم المرشد نفسه.

ويتراوح عدد أعضاء هذه الجماعة الإرشادية عادة ما بين ٣ ـ ١٥ عضواً، كما يرى البعض أن العدد الأمثل هو من ٧ ـ ١٠ أعضاء. وتختلف الأعداد من جماعة إرشادية إلى أخرى حسب نوع المشكلات التي تواجه الأعضاء، وكذلك الخطة الزمنية للجلسات، هل هي عادية أم مكثفة.

ولقد ناقش بعض المهتمين بالجماعة الإرشادية، ما يخص تشابه المشكلات لدى أعضاء الجماعة، فهناك من يرى ضرورة أن تكون مشكلات أعضاء الجماعة متشابهة ومبرراتهم في ذلك هي أن هذا الأمر يخلق عاملاً مشتركاً واهتماماً خاصاً يمس حياتهم جميعاً، كما يؤدى إلى التفاعل والتعاطف والتماسك والمكاشفة بين الأعضاء، حيث يناقشون موضوعاً يهم كل منهم ويشعرون بالتقارب في تعبيراتهم والتنفيس الواضح.

ومن ذلك كله يتعلم الفرد أنه ليس وحيداً في معاناته من مشكلاته الشخصية، واكتشاف الطرق المميزة للارتباط بالآخرين، وارتفاع تقدير الذات من خلال اكتشاف صلاحية آرائه في مساعدة الآخرين داخل الجماعة.

إضافة إلى ذلك فهناك من يضيف إلى تشابه المشكلات، التشابه أيضاً في المستوى العقلي والاجتماعي لدى أعضاء الجماعة، ومبررهم في ذلك أن يتمكن المرشد (الميسر) من قيادتهم والتعامل معهم، فضلاً عن قدرتهم على حسن التعامل فيما بينهم.

وهناك فريق آخر يفضل عدم تجانس أعضاء الجماعة الإرشادية حيث تكون مشكلاتهم ومستوياتهم العقلية والاجتماعية مختلفة، وقد تضم هذه الجماعة أفرادًا من الجنسين، ومبررهم في ذلك، أن تكوين الجماعة بهذا الشكل يصبح صورة مصغرة للمجتمع الذي يعيشون فيه، حيث يعيش كل عضو من الجماعة واقعة دون إجراء تعديل صناعي، فتحل المشاكل على أرض الواقع، وهذا الشكل يحمِّل المرشد بأحمال كثيرة، ومسئولية ثقيلة، حيث يكون مطلوب منه القدرة الفائقة على إدارة الجلسات، وكذلك أن يتسلح بالخبرات العالية والتي تساعده أثناء المواقف الصعبة التي يتعرض لها أثناء الجلسات.

تصنيف الجماعات: Classification of groups

قدم الباحثون الكثير من التصنيفات المختلفة والتي تقوم على أساس معايير مختلفة: منها الأهداف ودرجة التفاعل والحجم ويمكن اختيار التصنيفات التالية:

◆ الجماعات الأولية في مقابل الجماعات الثانوية: Primary Versus Secondary

الجماعات الأولية:

هي تلك الجماعات التي يتقابل أعضاؤها وجهاً لوجه من أجل الرفقة والمساعدة المتبادلة وحل المسائل والمشاكل التي تقابلهم، وتتضمن نماذج هذه الجماعات، الأسرة، جماعة اللعب، جماعة الدراسة، ويطلق على هذه الجماعات "الأولية" لأنها هي الأسبق في الزمن وفي الأهمية وتقسم بما يلي:

١ـ صغر الحجم.
٢ـ تشابه الخلفيات لدى الأعضاء.
٣ـ الاهتمام بالذات بشكل محدود.
٤ـ حجم الاهتمامات المشتركة.

الجماعات الثانوية:

هي الجماعات التي لا يكون أعضاؤها على درجة كبيرة من الحميمية، ويكون التواصل ذا طبيعة عرضية غير منتظمة، ومن أمثلتها فصول المحاضرات الواسعة واللجان المختلفة.

◆ الجماعة الداخلية في مقابل الجماعة الخارجية: Ingroup versus outgroup

الجماعة الداخلية:

هي تلك الجماعة التي يتطابق أفرادها حسب نوعيتهم مثل الأسرة، الجنس الواحد، النادي، الوظيفة، الديانة. . . .

الجماعة الخارجية:

فيما يحدث خارج الجماعة والذي يمكن تحديده عن طريق مدى علاقة الفرد بالآخرين، أي عن طريق المفارقة بين "نحن" و"هم" أو "نحن" و"الآخرين"، فالاتجاهات خارج الجماعة تتصف بالتعبير عن الاختلاف، وأحياناً بدرجات متنوعة من الخصومة والتحيز واللامبالاة.

❖ الجماعة الاجتماعية في مقابل الجماعة النفسية: Socio versus Psyche

يفرق "كوفي" Coffey بين الجماعة الاجتماعية والجماعة النفسية في عدد من الاعتبارات:

- لا يوجد هدف مرئي في الجماعة النفسية، ولكن الأهداف هي شيء أساسي وخاصية من الخواص الاجتماعية.
- والجماعات الاجتماعية تكون متغيرة الخواص من حيث المكانة الاجتماعية والمهنة أكثر من الجماعات النفسية، فغرض الجماعات الاجتماعية هو الوصول إلى الهدف المحدد الذي يعبر عن الجماعة، أما هدف الجماعة النفسية ـ كما اتضح ـ هو إشباع الاحتياجات الوجدانية لأعضائها. (Coffey,1970,P.70)
- وبالطبع لا توجد جماعة اجتماعية أو جماعات نفسية بشكل صرف ومحدد، ولذا فمعظم الجماعات تكون خليطاً من هذا وذاك.

دور المرشد في تكوين الجماعات الإرشادية:

يقوم المرشد بإجراء مقابلة شخصية فردية مع كل طالب للخدمة الإرشادية، حتى يتعرف على رغبته في الانضمام إلى الجماعة الإرشادية، ويمكن للمرشد أن يتعرف على نوع المشكلة، وهل هي مناسبة مع بقية المشكلات الأخرى التي يحملها باقي الراغبين في المشاركة في الجماعة الإرشادية.

ويقوم المرشد بتهيئة كل فرد، حيث يعرفه بمدى الفوائد التي ستعود على كل فرد في الجماعة الإرشادية، وحفظ أسرار الأفراد قاعدة أساسية للجماعة وغير قابلة للنشر خارج إطار الجماعة، ولابد وأن تكون هناك ثقة بين الأعضاء، وأن يتحملوا ما يحدث داخل الجماعة من ضغوط أو مواقف ضاغطة، لأن ذلك في صالح الجماعة ككل.

كما يوضح المرشد أيضاً، أن من حق كل فرد أن يترك الجماعة الإرشادية ويتحول إلى

الإرشاد الفردي في أي وقت يشعر فيه الفرد بعدم قدرته على الاستمرار في جلسات الجماعة.

كما يشير المرشد إلى أن كل فرد، عليه أن يقوم بعملية تقويم لكل جلسة إرشادية، وكذلك تقويم المرشد نفسه عن طريق تقديم استمارات وبنود لهم تحمل هذا المعنى.

فنيات الإرشاد النفسي الجماعي:

يتم اختيار الفنيات الإرشادية التي يستخدمها المرشد في الإرشاد النفسي الجماعي على مدى التشابه أو الاختلاف بين أعضاء الجماعة فيما يخص مشكلاتهم ومستوياتهم الاجتماعية والاقتصادية، وكذلك إذا كان الإرشاد يتجه نحو الإرشاد حول التمركز حول المرشد (المباشر) أو الإرشاد المتمركز حول المسترشد (غير المباشر).

كما تحدد الفنيات المستخدمة نوع المكان وتجهيزه بما يلزم لإنجاح الجلسات الإرشادية.

بعض فنيات الإرشاد الجماعي:

أولاً: التمثيل النفسي المسرحي (السيكودراما) Psychodrama

حيث يتم الإرشاد النفسي عن طريق تصميم تمثيل مسرحي ويتم بواسطة أعضاء الجماعة الإرشادية، ويشمل المشكلات النفسية التي تواجه أعضاء هذه الجماعة.

وقد ابتكر هذا الأسلوب "يعقوب مورينو" **Moreno** في فيينا عام ١٩٢١، كما أنشأ أول مسرح علاجي لتقديم السيكودراما عام ١٩٢٧ في الولايات المتحدة الأمريكية.

وتهدف هذه الفنية الإرشادية إلى ما يلي:

حرية السلوك لدى العملاء (الممثلين) وذلك عن طريق التلقائية، وينتج عن ذلك التنفيس الانفعالي لما يشعرون به من مشكلات، كما يعبرون بحرية وبتلقائية عن طريق الأدوار المسرحية عن اتجاهاتهم ودوافعهم وصراعاتهم وإحباطاتهم وقلقهم....

من خلال ذلك يتم تعلمهم بالخبرات الاجتماعية، مما يؤدي في نهاية الأمر إلى إزالة بعض العوائق أمام توافقهم وتفاعلهم النفسي، فيصبحون أكثر سوية، وتزداد لديهم مساحة السوية على حساب اللاسوية.

أما عن موضوع التمثيلية، فإن القصة عادة تدور حول خبرات مثل: خبرات العميل الماضية، وخبراته الحاضرة، والخبرات المستقبلية التي يخافها ويحتمل أن يواجهها في المستقبل

القريب كما تطرق إلى موضوعات أخرى تتعلق بالنواحي النفسية التي يعانى منها العميل وتحتاج إلى التنفيس. وتختلف هذه الموضوعات باختلاف ما يواجهه العملاء، وما يحتاجون إليه، وذلك للعمل على شعورهم بالراحة الذاتية. (زهران، ١٩٨٠، ص٣٠٣)

تصميم الحوار: في بعض الأحيان يتم ذلك بشكل تلقائي، دون إعداد مسبق، وفى أحيان أخرى يتدخل المرشد في إعداد الحوار بشكل هادف، حسب المشكلة التي يعانى منها المسترشدون وكذلك ما يمكن أن يتوقعه من نتائج طيبة تحقق الهدف.

وهذا التصميم يحتاج من المرشد إلى خبرة وممارسة سابقة لهذه الفنية، ووضع الأهداف أمامه أثناء تصميم الحوار وكذلك الاستعانة بالنظرية الإرشادية التي يتبناها.

لعب الأدوار: يتم لعب الأدوار عن طريق العملاء (المسترشدون) أنفسهم فقد يلعب أحد العملاء دور المدرس أو الضابط... ويتم التبادل بين هذه الأدوار، وقد يكون الدور الذي يقوم به العميل يتناسب مع واقعه في الحياة، وقد يكون غير ذلك.

ويقوم المرشد بدور رئيسي في توزيع الأدوار وإخراجه المسرحي، وقد يساعده بعض العملاء، حيث يتم توزيع الأدوار بدقة خاصة أن المرشد قد تعرف على مشكلات العملاء.

ليس الهدف من وراء ذلك هو إخراج مسرحية عظيمة وناجحة، ولكن هدف المرشد من وراء ذلك هو محاولة أن يتلخص العملاء من القلق والإحباطات والسدود الانفعالية التي تعوق الوصول إلى السلوك السوي.

المتفرجون:

إن توزيع الأدوار يتم على بعض أعضاء المجموعة والبعض الآخر يشاهدون زملاءهم وهم يؤدون أدوارهم، هؤلاء هم المتفرجون، وينعكس عليهم كثير من الانفعالات الإيجابية التي تساعدهم على فهم كثير من حالات القلق والتوترات النفسية الغامضة عليهم.

تقويم المسرحية أو التمثيلية:

بعد الانتهاء من قيام العملاء بأدوارهم، يناقشون ما جاء بالمسرحية، وليست المناقشة بمثابة مناقشة الجوانب الفنية والدرامية، ولكن المناقشة تتركز على السلوك، ثم وضع النقاط المستخلصة من هذه المشاهدة المسرحية.

الفوائد الإرشادية والعلاجية:

يمكن تلخيصها فيما يلي:

١. تنفيس العملاء عما يعانون من مشكلات.
٢. زيادة استبصار العملاء بمشكلاتهم، وبالتالي تصبح لديهم القدرة على تغيير سلوكهم إلى ما هو أفضل.
٣. قيام العملاء ببعض الأدوار التي قد تتطابق مع واقعهم الأمر الذي يحررهم من القلق والتوتر والصراع.
٤. قيام العملاء بأدوار من الصعب القيام بها في عالم الواقع، يجعلهم يتخطون حاجز الخوف والتوتر، وينطلقون بسلوك أفضل تجاه هذه المواقف.
٥. تساعدهم هذه الأدوار على فهم الذات وبالتالي يستطيعون التعبير بأسلوب أفضل عندما يتحدثون عن ذواتهم.
٦. هذه الأدوار تساعد العملاء على فهم الآخرين، وتؤدي إلى تيسير التواصل معهم.

ثانياً: أسلوب المحاضرات:

يعتبر أسلوب المحاضرات من أهم الأساليب الفنية للإرشاد النفسي الجماعي، وهو أسلوب تعليمي مقصود. ويتم تصميم هذه المحاضرات على أساس أنها من المتوقع أن تعمل على تعديل السلوك، أو التعليم وإعادة التعليم بالدرجة التي تساعدهم على تغيير اتجاهاتهم نحو بعض الموضوعات، وتتم مناقشة العملاء للمحاضرة، وقد تكون هذه المحاضرة شفهية أو قد تكون مكتوبة، حيث يناقش العملاء المرشد في بعض ما جاء فيها من نقاط.

والمحاضر هو عادة المرشد أو قائد المجموعة، حيث تتم العلاقة القوية بين المرشد والمسترشدون من خلال التفاعل الذي يحدث داخل المجموعة، ومن ثم يستمعون له ويناقشون، وقد يكون المحاضرون من خارج المجموعة، حيث يقوم المرشد بدعوتهم لإلقاء محاضراتهم، وتتم مناقشتهم أيضاً فيما يريده العملاء مع اعتبار أن ذلك يتم في بعض التخصصات البعيدة عن تخصصات المرشد، على سبيل المثال، الأطباء، علماء الدين والشريعة.

وتختلف موضوعات المحاضرات باختلاف مشكلة كل مجموعة، فمن الأفضل أن تكون مشكلات العملاء متشابهة حتى تتم المحاضرة مع هذه الحالة بشيء من التيسير.

ويمكن أن تتضمن المحاضرة بشكل عام ما يلي:

- الصحة النفسية وأثرها على الحالة الجسمية.
- التوافق النفسي والاجتماعي.
- عرض بعض الحالات النفسية ونتائجها.
- فكرة عامة عن الجهاز العصبي وأثره على سلوك الإنسان.
- مجالات الإرشاد النفسي....

ثالثا: أسلوب المناقشة الجماعية:

* يقود المرشد المناقشة داخل المجموعة (قائد المجموعة) وينظمها بحيث تتضمن التأكيد على بعض المشكلات التي يشعر بها أعضاء المجموعة أو يعانون منها ويفضل عدم الخروج عن المشكلات التي يعانى منها أعضاء الجماعة.
* يتم تسلسل موضوعات المناقشة بحيث تبدأ بالأيسر إلى الأصعب.
* إعطاء الفرصة لكل أعضاء المجموعة في المناقشة، مع تقديم الثناء لهم عند إبدائهم آراء معينة تجاه هذه المشكلات، ولقد أثبت هذا الأسلوب من الإرشاد النفسي الجماعي نجاحاً في معالجة كثير من العملاء، حيث نجح في تغيير اتجاهاتهم نحو أنفسهم ونحو الآخرين.

وتذكر: سرى ١٩٩٠، بوجود بعض العملاء لا يناسبهم العلاج النفسي الجماعي، وهم:

- الشخصية السيكوباتية والشخصية النرجسية.
- مرضى الذهان وخاصة الفصام والهذاء (البارانويا).
- الذين يسعون دائماً لجذب أنظار الآخرين.
- الذين لديهم حساسية لتوترات واضطرابات الآخرين. (سرى، ١٩٩٠، ص١٣٢)

تحليل بعض خبرات التعامل مع الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي:

من خلال خبرات الممارسة لأسلوب الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي يمكن عرض ما يلي:

(١) **يلعب قائد الجماعة دور الميسر**: حيث يساعدهم على استبدال أفكارهم واتجاهاتهم غير المرغوبة إلى سلوكيات مرغوبة وإيجابية، وييسر لهم الاتصالات والتفاهم فيما بينهم، يساعدهم في توزيع الأدوار وتبادلها بينهم داخل الجماعة، يصل بهم إلى أن يفهم

كل عضو في الجماعة نفسه ويتخذ قراراته بنفسه، يقدم خبراته للجماعة وليس له مكاسب شخصية.

(٢) **تتحرك الجماعة في اتجاه تحقيق أهداف أعضائها:** كل عضو داخل الجماعة له أهداف محددة، يمكن أن تعمل الجماعة على تحقيقها، حيث تجمعوا معاً ولديهم مشكلات متشابهة وأهداف محددة، وليس للجماعة في حد ذاتها أهداف، ولكن لكل عضو في الجماعة هدف، وتعمل الجماعة على تحقيق هذه الأهداف.

(٣) **يتم تغيير سلوك الفرد من خلال الجماعة:** تصل الجماعة في مراحلها إلى أن يقدم كل عضو شرحاً لتجربته في موقف معين عانى منه كثيراً، دون حرج من باقي الأعضاء لأنهم يشجعونه بعرض مشكلاتهم وظروفها أيضاً، وتتم مناقشة هذه المشكلات لدى كل عضو، ويشارك بقية الأعضاء في تقديم الآراء لزملائهم داخل المجموعة بمثابة مساعدة من جانبهم، وتتم المكاشفة بين الجميع لما يعانون من مشكلات بشفافية، مما يؤثر ذلك على تغيير سلوكياتهم.

(٤) **السرية التامة لما يحدث داخل المجموعة:** السرية التامة لمشكلات الأعضاء التي يتم عرضها داخل المجموعة وغير مصرح بنشرها خارج المجموعة، وهذا يؤدي إلى الشعور بالأمن والطمأنينة وكذلك تشجيع الأعضاء على التنفيس داخل الجماعة بحرية، وتحصينهم بالثقة المتبادلة بينهم ومساعدتهم بعضهم بعضاً.

(٥) **تقديم أعضاء الجماعة لآرائهم الشخصية:** ما يحدث داخل الجماعة، هو نوع من التفاعل بين الأعضاء وكل منهم يعرض أفكاره وآرائه الشخصية، ووجهة نظره تجاه مشكلة من المشكلات قد يقبلها صاحبها وقد لا يقبلها، قد يتفق معها أو لا يتفق، وهذا لا يفسد جو الثقة المتنامي والمتبادل بين الأعضاء.

(٦) **يفهم أعضاء الجماعة مشاعرهم وكيفية التحكم فيها:** من خلال تفاعل أعضاء الجماعة، والتبادلية بينهم، وما يقوم به القائد (الميسر) من لحم الاتصال بينهم عندما يشعر بأن هذا الاتصال بدأ يضعف أو سوف ينقطع، إلا أن واجب "الميسر" داخل الجماعة يتمثل في أن يكون بؤرة تركيزه في مساعدتهم كي يفهم كل منهم مشاعره، وما هو الأسلوب الأفضل للتحكم في هذه المشاعر وتوجيهها الوجهة الصحيحة.

(٧) **الجلسات الإرشادية الجماعية متصلة وليست منفصلة:** بمعنى عدم إعطاء كل جلسة

لمناقشة مشكلة عضو بعينه، ولكن يمكن أن يتبقى جزء من مناقشة مشكلة ما، يتم التعرض لها في الجلسة التالية، كما أن الأعضاء يناقشون الإيجابيات والسلبيات للجلسة السابقة، وتتم مناقشة الواجبات المنزلية ـ إن وجدت ـ والتي تم تكليفهم بها من الجلسة السابقة، كما يتم متابعة الأعضاء لإنجازاتهم ومدى تحقيق أهدافهم.

وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على مدى ترابط وتواصل الجلسات بعضها البعض.

(٨) السماح لانطلاق انفعالات الأعضاء حتى ولو كانت غير مرغوبة: القاعدة داخل الجماعة هي التنفيس، وبذلك تكون سياسة المرشد مساعدتهم على البوح عن مخاوفهم أو إحساسهم بالذنب، أو ما يميلون إليه من مواقف عدوانية... إلخ.

ويمكن تعديل ذلك السلوك فيما بعد من خلال الجماعة، المهم أن يشعر كل منهم أنه يقوم بالتنفيس عما يشعر به بحرية، فإذا استطاع المرشد مساعدة الأعضاء للتعبير الصادق عما يشعرون به حيال بعض المواقف غير السارة في حياتهم، لأمكن النجاح في بث الثقة بين الأعضاء. وهذا ينعكس على إزالة السلبيات وتعميق الإيجابيات في حياتهم من خلال الجماعة وأن يتعلموا كيف تتم سيطرتهم على مشاعرهم فيما بعد.

(٩) المرونة عند تنفيذ خطوات كل جلسة: يجب ألا تكون خطوات كل جلسة جامدة ثابتة لا يمكن تحريكها بل يجب أن تتسم بالمرونة حسب ما يستجد من أحداث داخل الجلسة، ويمكن تقديم أو تأخير هذه الخطوات لصالح أعضاء الجماعة، كما يمكن للمرشد أن يتخلى عن أي خطوة من هذه الخطوات إذا كان ذلك في صالح الجماعة.

مميزات وعيوب الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي:

المميزات:

١. يكتسب عضو الجماعة من خلالها الثقة بالنفس، وروح التعاون مع الآخرين لتحقيق هدف ما.
٢. اقتصادية، حيث يوجد مرشد واحد مع مجموعة من المسترشدين، مما يوفر الجهد مع كل مسترشد على حدة، وكذلك توفير عدد المرشدين.
٣. تتناسب مع عدد المسترشدين الذين تتشابه مشكلاتهم.
٤. هناك بعض الحالات التي تقاوم الإرشاد الفردي وتتحفظ على بعض الجوانب الخاصة

بالمشكلة، أما في حالة الإرشاد الجماعي فيتيح الفرصة لتشجع مثل هؤلاء على البوح بجوانب دقيقة للمشكلة.

٥. تعتبر جلسات الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي ورشة عمل للتدريب على حل المشكلات، وكأنها مجتمع صغير يتم فيه التدريب على المهارات الاجتماعية والثقة بالنفس واتخاذ القرار.

٦. وسيلة هامة للتفريغ والتنفيس دون رهبة أو خوف، فالمشكلة التي يعانى منها عضو الجماعة ليست هي المشكلة الوحيدة والمنفردة، بل تتشابه مع مشكلات أخرى داخل المجموعة.

٧. يستطيع المسترشد أن يقوم ذاته من خلال نقده للآخرين ونقد الآخرين له، فيصحح سلوكه بنفسه.

٨. وجود المرشد كميسر داخل الجماعة، واستماعه لجوانب كثيرة من مشكلات أعضاء الجماعة يجعله بعيداً عن التمركز حول ذاته مما يؤدي إلى نجاح الجلسات في تحقيق أهدافها.

٩. احترام الأعضاء سرية ما يجري داخل الجماعة وكذلك احترام الرأي الآخر.

١٠. شعور عضو الجماعة بأن له قيمة ودوراً داخل الجماعة، وأن له رأيًا يتم احترامه والاستماع إليه، يؤدي ذلك إلى سرعة الاندماج مع الواقع المجتمعي.

ومن عيوب الإرشاد والعلاج الجماعي ما يلي:

١. قد تحدث فترة أولية يشعر فيها المسترشد (العميل) بالحرج وعدم الحديث عن الجوانب الدقيقة لمشكلته أمام الآخرين.

٢. يحتاج العمل كمرشد مع الجماعة نوع من التدريب الجيد والممارسة الصحيحة والطويلة نوعاً ما، وهو ما قد لا يتوافر لدي كثير من المرشدين.

٣. حرمان بعض العملاء من الإرشاد والعلاج الجماعي مثل أصحاب الشخصية السيكوباتية، ومرضى الذهان وخاصة الفصام والهذاء (البارانويا)، والذين يسعون دائماً لجذب أنظار الآخرين.

٤. تحتاج إلى تنظيم وتخطيط دقيق، حتى تنجح الجلسات الإرشادية في تحقيق أهدافها.

حالات الإرشاد الجماعي:

ـ الإرشاد الجماعي في مجال المدرسة (الصف الواحد ـ الصفوف المتشابهة)

- في المجال الجامعي: علاج مشكلات متشابهة لدى طلاب الجامعة.
- في المجال الأسري: إرشاد أفراد الأسرة في مشكلة عامة (إرشاد بعض أفراد مجموعة من الأسر تجاه مشكلة مشتركة).
- إرشاد المسنين: في مجموعات متشابهة المشكلات ومتقاربة الأعمار.
- إرشاد المهنيين: عمال وموظفين مهن مختلفة، يجمعهم مشكلات مشتركة.

الفصل الرابع

شخصيات ساهمت في التوجيه والإرشاد النفسي

* سيجموند فرويد	Sigmund Freud
* فرانك برسونز	k Pars`ns Fran
* أدموند وليمسون	Edmund G. Williamson
*كارل روجرز	Carl Rogers
* جورج كيلي	George Kelly
* ألبرت إليس	Albert Ellis
* جوليان روتر	Julian B. Rotter
* فردريك كانفر	Fredrick H. Kanfer
* البرت باندورا	Elbert Bandura
* فيكتور فرانكل	tor FranklkiV

شخصيات ساهمت في الإرشاد والعلاج النفسي

لقد ساهم علماء كثيرون في نهضة البشرية وتطوير الحياة في جميع التخصصات، ومن بين هؤلاء علماء النفس البشرية التي احتاروا أمامها كيف يفهمونها ويعدلون سلوكها إلى الأفضل، ومن هنا فمن الفضائل وأجلها هو التعريف بعالم أفاد البشرية وأعطى لها من وقته وجهده وعلمه.

وفي هذا الفصل نحاول تقديم لمحة سريعة عن حياة وسيرة بعض العلماء الذين ساهموا بفكرهم وخبرتهم في مجال الإرشاد والعلاج النفسي، هؤلاء العلماء قد تركوا بصماتهم على تطور العلاج النفسي، الأمر الذي أدى إلى تسجيل أسمائهم بوضوح في التراث النفسي العالمي.

ونحن إذ نقدم بعض هؤلاء العلماء، فليس معنى ذلك تجاهل علماء آخرين، ولكننا في هذا المكان نقدم بعض النماذج من بين هؤلاء العلماء، وربما يذكر الآخرون وفضلهم في مكان آخر.

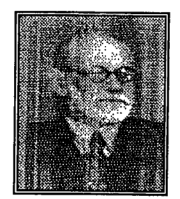
والإرشاد النفسي علم وفن له خصائصه وأساليبه، ولقد تصدى هذا العلم لمشكلات الإنسان السوي، والذي يعانى من بعض الاضطرابات النفسية والسدود التي تحجب رؤية الواقع بوضوح.

ويعمل الإرشاد النفسي على توسيع رقعة السوية لدى الإنسان على حساب تقليص وإزالة هذه الاضطرابات النفسية التي تواجهه، كما يساعده على أن يعتمد على نفسه وأن يتخذ قراراته بنفسه، كما تساعده على اكتساب الثقة التي تجعله يقوم بالعمل على كل ذلك.

ومن بين النماذج التي ساهمت في الإرشاد والعلاج النفسي ما يلي:

سيجموند فرويد Sigmund Freud

١٨٥٦ – ١٩٣٩



ولـد "فـرويد" في الـسادس مـن مايـو عـام ١٨٥٦م في مدينة فـرايبيرج Freiberg بالنمـسا، تـشيكوسلوفاكيا، مـن أبـوين يهـوديين، وكـان أبـوه "جاكـوب" تاجـرًا للأصواف، وانتقلت عائلته إلى مدينة Leipzig.

كان " فرويد " تلميذًا متفوقًا دائمًا احتل المرتبة الأولى في صفه عـند التخـرج ولم يكـن مـسموحًا لإخـوانه وإخـوته أن يدرسـوا الآلات الموسيقية في البيت، لأن ذلك كان يزعج "فرويد" ويعوقه عن التركيز في دراساته.

الـتحق بمدرسة الطب عندما بلغ السابعة عشرة من عمره، ولكنه مكث بها ثماني سنوات لكـي ينهـى الدراسـة التي تستغرق عادة أربع سنوات ويعود ذلك إلى متابعته وانشغاله بكثير من الاهتمامات خارج مجال الطب.

وفي فيينـا التقـى "فـرويد" بأستاذه الكبير "أرنست بروكة" وعمل معه في مختبره. وكان تركيـزه في هـذه الفترة على الجهاز العصبي. وفي بداية ١٨٨٠ كان "فرويد" قد طور علاقته مع "جوزيف بروير" Breuer طبيب فيينا المشهور، والذي عالج فيما بين ١٨٨٠ ـ ١٨٨٢ حالة فتاة تعانى من الهستريا بواسطة التنويم المغناطيسي.

وفي عـام ١٨٨٣ اشـترك كل من "فرويد وبروير" في كتابة بحث عن الطريقة التفريغية أو التنفيسية Cathartic Method وهى عملية تفريغ انفعالي بطريقة غير مباشرة.

"كمـا نـشر هـذين العـالمين أيـضًا في عـام ١٨٨٥ كتابًا بعنوان "دراسات في الهيستريا" Studies in Hysteria والـذي كـان بدايـة حركة التحليل النفسي، ولكنه قوبل من النقاد آنذاك باتجاهات سلبية. (*جابر، ١٩٨٦، ص٢٣*)

ومن الجدير بالذكر أن "فرويد" قد تزوج في عام ١٨٨٦ من "مارتا برزنيز" وأنجب منها ستة أطفال ثلاثة من البنين وثلاثة من البنات، وأصبحت إحدى بناته طبيبة نفسية وهي "آنا فرويد" والتي اشتهرت بعلاج الأطفال في لندن.

ويذكر "باترسون" أن "فرويد" في ذلك الوقت كان يستخدم أسلوبين في العلاج :

التنويم المغناطيسي، والضغط بكلتا يديه على رأس المريض، ولكنه استمر يمارس الجلوس خلف المريض النائم على الأريكة، ويرجع السبب في ذلك : أن فرويد كان لا يشعر بالراحة من نظرات الحالات التي يعالجها ولذلك فقد اختار هذا الوضع .

(باترسون، ١٩٩٠ ص١٤٨)

وسافر "فرويد" إلى فرنسا لمتابعة محاضرات "شاركو" التي حصل عليها، كما التقى مع "شاركو" وناقشه، ثم عاد إلى فيينا وقدم تقريراً عن محاضرات "شاركو" إلى جمعية أطباء فيينا، ولكنه لم يلق إلا التشكيك في هذه المحاضرات . *(شريل، ١٩٩١ ، ص١٨٧)*

رحلته إلى الولايات المتحدة: تعتبر أقل رحلاته نجاحًا، بالرغم من أنها بدأت في ظل أكثر الظروف ملاءمة. وكانت الدعوة الصادرة من جامعة "كلارك" ليلقى سلسلة من المحاضرات ويتقبل درجة شرفية بمناسبة عيدها العشرين، بمثابة اعترافًا بعلمه الجديد وأصبحت المحاضرات نصراً مبينًا، كما أن "فرويد" كان ممتنًا لما أظهره نحوه البروفيسور "ستانلي هول" عميد الجامعة من مجاملة. *(ساكس، ١٩٨٥ ، ص٩٦)*

كان "فرويد" يدخن طول النهار بلا انقطاع منذ إفطاره وحتى يذهب لفراشه، فقد كان يدخن حوالي عشرين سيجاراً من نوع يسمى "تراباكوس" وهو خير ما تحتكره الحكومة النمساوية من منتجات التبغ. *(المرجع السابق، ص٩٦)*

أهم مؤلفاته:

* تفسير الأحلام The interpretation of Dreams,1900.
* علم النفس المرضى في الحياة اليومية The psychopathology of everyday life,1901.
* ثلاث مقالات عن الجنس Three Essays on the theory of Sexuality, 1905.
* ما فوق مبدأ اللذة Beyond the pleasure principle.
* معالم التحليل النفسي (نشر عام ١٩٤٠ أي بعد وفاته) An outline of psycho-Analysis.

ولقد حاول العالم "تومس" أن يقسم حياة فرويد ونشاطه العلمي إلى أربع مراحل هي :

المرحلة الأولى: ١٨٩٥ – ١٩٠٠:

مرحلة التأسيس والتعاون مع العالم "بروير" والتي ظهرت فيها بداية نظرياته عن الدوافع اللاشعورية، الكبت، القلق، والأمراض العصبية واستخدامه الأسلوب التنفسي الانفعالي والتنويم المغناطيسي، وهذه الأساليب أساس التحليل النفسي، وهى في نظر "تومسون" من أهم المراحل في حياته.

المرحلة الثانية: ١٩٠٠ – ١٩١٠:

تطور نظرية الجنس التي كانت بمفهومه من خلال فكرة الأمراض العصبية الناتجة عن الصدمة الجنسية، إلى مفهوم التطور الجنسي لنظرية الغرائز والليبدو.

المرحلة الثالثة: ١٩١٠ – ١٩١٣:

واشتملت على مهاجمة "أدلر" لنظرية "فرويد" النسبية.

المرحلة الرابعة: ١٩٢٠ – ١٩٣٩:

وتشمل التركيز على وسائل وطرق المعالجة وتقييمها، كما ركز في القضايا الاجتماعية والثقافية في المجتمع. *(الزيود، ١٩٩٨، ص٢١)*

وفاته:

عندما اكتسح الألمان النمسا عام ١٩٣٨، وكيهودي ترك "فرويد" فيينا وذهب إلى لندن، وكان لديه سرطان في أحد فكيه، وعاش بقية حياته في معاناة الألم، وأجريت له ٢٣ عملية في فكه ومات في لندن في ٢٣ سبتمبر ١٩٣٩. *(باترسون، ١٩٩٠، ص١٤٩)*

" ويذكر تلميذه "شربل" أن حالته الصحية قد تفاقمت في سبتمبر ١٩٣٩ وهو يعمل مع ابنته، وهي محللة نفسية، فألمت به نوبة قلبية أودت بحياته، فلفظ أنفاسه الأخيرة ليلة ٢٣ / ٢٤ سبتمبر، ودفن حسب تعليماته في "جولدين جرين" **Goldens Green**.

وهكذا انتهت حياته في صمت لأن الإعلام العالمي كان مشغولاً بأعمال العنف والحروب في ذلك الوقت. *(شربل، ١٩٩١، ص١٨٩)*

فرانك بارسونز Frank Parsons

١٨٥٤ – ١٩٠٨

ولد "فرانك بارسونز" في ١٤ نوفمبر ١٨٥٤ في مونت هولي Mount Holly بنيو جرسي، من أبوين ينحدران إلى أصل أيرلندي إنجليزي.

وتخرج من جامعة "كرونيل" Cornell وعمل في عدة مهن مختلفة منها مدرسًا في المدارس الثانوية، ومهندسًا بالسكة الحديدية، وناشرًا للكتب القانرنية ومحاميًا، وأستاذًا جامعيًا.

وتكشف كتابات بارسونز عن الاحتكارات والإصلاح الاجتماعي، عن أنه كان مهتمًا باستئصال المشكلات الاجتماعية الأساسية كوسيلة لتحقيق المثل الديمقراطية.

ولقد بذل كثيرًا من الوقت والجهد في العمل في منظمات مثل معهد مكتسبي العيش Bread winners institute والذي سمى فيما بعد بالمكتب المهني Vocation Bureau في دار الخدمة المدنية في بوسطن ١٩٠٨ والذي يعتبر بمثابة إنشاء أول مؤسسة للتوجيه المهني، ومن هنا فإن الباحثين يتفقون على أن "فرانك بارسونز" أب للتوجيه المهني.
(*سليمان، ص١٧*)

إن فرانك بارسونز قد عُرف بأنه الأب الأول للتوجيه المهني بالرغم من عمله كمهندس في السكة الحديد وفي أعمال أخرى، إلا أنه قد كتب العديد من الكتب في حركات الإصلاح الاجتماعي، وقد ارتبطت مقالاته بمعاناة المرأة، والضرائب، التربية والتعليم.
(*Zunker,2002*)

ومن أهم مؤلفاته كتابه: اختيار مهنة Vocation choosing عام ١٩٠٩ والذي نشر بعد وفاته بعام.

استطاع "فرانك بارسونز" أن يحدد التوجيه المهني للمراهقين والشباب، وقرر أنه يحتوى على ثلاثة أبعاد:

البعد الأول: إمكانية فهم الفرد لنفسه من سلبيات وإيجابيات ومن استعدادات وطموح.

البعد الثاني: إمكانية التعرف على ما يتطلبه النجاح في العمل والتعرف على الميادين المختلفة للمهن والأعمال.

البعد الثالث: إمكانية الوصول إلى العلاقة بين فهمه لنفسه وشروط النجاح في العمل أو المهن المختلفة.

وينتسب "برسونيز" إلى مدرسة مينيسوتا في التوجيه والإرشاد، والتي ساهمت بنشاط كبير في هذا المجال، وكان من أهمها وضع مقاييس مينيسوتا للتقدير المهني **Minnesota Occupational Rating Scales,1941**.

كما امتزجت وجهة نظر مينيسوتا بين الاهتمام بالخدمات الطلابية **Student Services** ووضع البرامج الإرشادية التي تخصهم، وكذلك الاهتمام بتقدير الاستعدادات والقدرات الخاصة بمتطلبات المهن والوظائف المختلفة.

وتتميز وجهة نظر مينيسوتا بالتركيز على الفرد ككل، ومن هنا تختلط كل من أهداف الإرشاد وأهداف التربية نحو الاهتمام بتحقيق نمو الفرد بصورة متكاملة.

(باترسون، ١٩٩٢، ص ١٠)

وعلى كل الأحوال، فإن "بارسونز" يعتبر من أفضل الذين كان لديهم اهتمامات كبيرة في مساعدة الأفراد، خاصة عند اختيارهم لأعمالهم ومهنهم بحرية تامة.

ادموند وليمسون

Edmund G. Williamson

١٩٠٠ – ١٩٧٩

ولـد "ادمـوند وليمـسون" في ١٤ أغـسطس ١٩٠٠ في روسوفيل الينويس Rossville Illinois.

حـصل علـى الدرجـة الجامعـية من جامعة الينوس في عام ١٩٢٥، ودرجة الدكتوراه في علم النفس من جامعة مينيسوتا في عام ١٩٣١، حيث عمل بجامعة مينيسوتا أستاذًا جامعيًا، ومديـرًا للاختـبارات ومكتب الإرشاد في الفترة ما بين ١٩٣١ – ١٩٣٨، ثم منسقًا لخدمات الطـلاب عـام ١٩٣٨ وأسـتاذا لعلـم الـنفس وعميدا لشئون الطلاب في عام ١٩٤١، ولقد تقاعد وليمسون من الجامعة ١٩٦٩، ويعتبر وليمسون رائدًا في مجال الإرشاد الطلابي.

ولقـد مـات في ٣٠ ينايـر ١٩٧٩، ومن خلال بعض البحوث الخاصة بوليمسون بجامعة مينيسوتا، تبين أنه قد أشرف على بحوث APGA

American Personnel and Guidance and Personal Association

ولقـد وضـع كـل من اديموند وليمسون وفرانك بارسونز نظرية النمو الوظيفي Career Development theory والتي يطلق عليها نظرية السمات والعامل. Trait and factor theory.

ويمكـن أن تقـاس السمة من خلال الاختبارات ويرجع العامل إلى الشخصية التي تتطلب أداء وظيفـي نـاجح، والتعرف على السمات والعوامل من الأمور الهامة للنمو الوظيفي أو المهـني، والـذي يمكـن تحديـدها مـن خـلال اختـبارات: الاتجاهـات، والميول، والقـيم، والشخصية.

وتقـاس الاتجاهـات Aptitudes مـن خلال قيام شخص ما بعمل معين ومن خلال هذا العمل يمكن التنبؤ بهذا الأداء مستقبلاً.

وتقاس الإنجازات Achievements على أن نحصي ما قام به الشخص في العمل.

وتقاس الميول interests بأنواع الوظائف والأنشطة والمواقف التي يفضلها الأشخاص، ومن الاختبارات الأكثر شهرة في هذا الميدان :

- اختبارات الميول المهنية عند سترونج : **The strong vocational interest**.
- بلانك وكاليفورنيا للتفضيل: **Blank and California Occupational Preference survey**.

وترتبط الميول بشكل كبير بالاختبارات المهنية وفيما يتعلق بالقيم **Values** فإنه يتعلق بأسلوب الحياة بصفة عامة ، وتستخدم الاختبارات لتحديد القيم.

وفيما يخص الشخصية ، يوجد العديد من الأمثلة لاختبارات الشخصية مثل **MMP1** **Myers – Brigs**.

كما أظهرت بعض الدراسات وجود بعض الارتباطات بين الشخصية واختبار القدرة الوظيفية ، ولكن لا تعتبر اختبارات الشخصية وسيلة للتنبؤ النهائي لعلاقة الشخصية بالقدرة الوظيفية.

ولقد اشترك : دارلى **Darley** مع وليمسون عام ١٩٣٧ في تحديد الفئات التالية عن طريق التشخيص على أساس أنها تشتمل على كل المشكلات التي يتعامل معها المرشد النفسي :

١ـ مشكلات مهنية .
٢ـ مشكلات تعليمية .
٣ـ مشكلات شخصية / اجتماعية / نفسية .
٤ـ مشكلات مالية .
٥ـ مشكلات صحية .
٦ـ مشكلات أسرية .

وكان الهدف من استخدام التشخيص هو الوصول إلى تحديد مسمى أو عنوان للمشكلة. *(الشناوي، ١٩٩٦ ، ص١٤٥)*

كارل روجرز

Carl Rogers



ولـد "كـارل روجـرز" في Oak Bark وهـي ضـاحية في شيكاغو في ٨ ينايـر ١٩٠٢ وحـصل علـى الليسانس من جامعة ويسكنـسن Wisconsin، وعلى درجة الماجستير والدكتوراه من جامعة كولومبيا Columbia.

شـغل عـددًا مـن المناصب منها: إخصائي نفسي بقسم بحوث الطفـل، ثـم مديـراً لـه، ثـم عمـل بمركز أوتشستر للتوجيه، ثم أسـتاذاً لعلـم الـنفس الإكلينيكـي بجامعـة ولايـة أوهايـو Ohio، ثـم مديراً لمركز الخدمات الإرشـادية بجامعة شيكاغو، ثم تولى عدداً من الوظائف الأخرى حتى أصبح الممثل الرسمي لعلم النفس الإكلينيكي بالجمعية الأمريكية لعلم النفس. (*Boeree,1998*)

ويمكن تلخيص سيرته الذاتية كما يلي:

- ولد في ١٩٠٢ في Oak Bark.
- ١٩٢٤ حصل على الليسانس من جامعة Wisconsin.
- ١٩٢٨ حصل على الماجستير من جامعة كولومبيا.
- ١٩٣١ حصل على درجة الدكتوراه من جامعة كولومبيا في التحليل النفسي.
- ١٩٤٠ أستاذ لعلم النفس في جامعة ولاية Ohio أوهايو.
- ١٩٤٤ رئيس الجمعية الأمريكية لعلم النفس التطبيقي.
- ١٩٤٥ أسـتاذ علـم الـنفس بجامعـة شـيكاغو Chicago والـسكرتير التنفـيذي لمركـز الإرشاد.
- ١٩٤٦ رئيس الجمعية الأمريكية لعلم النفس.
- ١٩٥٥ حصل على الميدالية الفضية Nicholas Murray Butler.
- ١٩٥٦ أول رئيس قسم للأكاديمية الأمريكية للمعالج النفسي.
- ١٩٥٧ أستاذ في قسم علم النفس والطب النفسي في جامعة ويسكونسن.
- ١٩٦٠ عضو اللجنة التنفيذية في جامعة ويسكونسن Wisconsin.

- ١٩٦٢ عضو في مركز الدراسات المتقدمة في العلوم السلوكية.
- ١٩٦٨ حصل على الدكتوراه الفخرية من جامعة Gonzaga.
- ١٩٧٨ توفى بنوبة قلبية بسان دياجو بكاليفورنيا. (*Hall,1997*)

ومن بين نتاجاته العلمية ما يلي:

- العلاج الإكلينيكي للطفل المشكل، ١٩٣٩ — **The clinical of problem child.**
- الإرشاد والعلاج النفسي ١٩٤٢ — **Counseling and psychotherapy**
- العلاج المتمركز حول العميل (المسترشد) ١٩٥١ — **Client – Centered Therapy**
- كن شخصًا ١٩٦١ — **On Becoming A person**
- جماعات المواجهة ١٩٧٠ — **On Encounter groups**
- قوة الشخصية ١٩٧٧ — **On personal power**

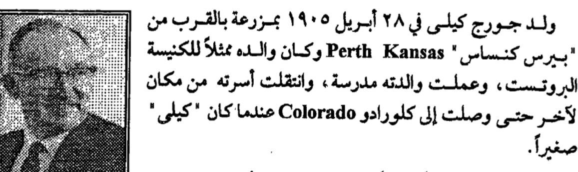
ولقد اشتهر بطريقته في الإرشاد والعلاج النفسي والتي أطلق عليها: العلاج غير الموجه **non-directive therapy** أو العلاج المركز حول العميل **Client-centered Therapy** (*Boeree,1998*)

أسلوبه في العلاج: يبنى هذا الأسلوب على قيام علاقة شخصية وثيقة بين المرشد والمسترشد (بين المعالج والعميل) حيث تؤدى إلى فهم المسترشد لذاته، وأن ما يقوله وما يشعر به يجد من يهتم وينصت له ويناقشه، كما أن المسترشد يجد في المجموعة الإرشادية مشكلات متشابهة لما يعانيه، وهذا الأمر يشجعه على أن يبوح بما في داخله، فيعيش الخبرات التي كانت له من جديد، ومن ثم يجد فيها نفسه، كما يتعرف على ما كان يتهدده من هذه الخبرات، كما يصل إلى أسباب إخفائه وإنكاره لها، ولم يعد يخشى أن تعاوده هذه الخبرات من جديد، ويمكن له أن يدخل خبرات جديدة، كما يمكنه ذلك من الانفتاح على العالم.

جورج كيلي

George Kelly

١٩٠٥ - ١٩٦٧



ولـد جـورج كيلـى في ٢٨ أبـريل ١٩٠٥ بمـزرعة بالقـرب من "بـيرس كـنساس" Perth Kansas وكـان والـده ممثلاً للكنيسة البروتـست، وعملـت والدته مدرسة، وانتقلت أسرته من مكان لآخـر حتـى وصلت إلى كلورادو Colorado عندما كان "كيلى" صغيراً.

ولقـد تـناول قـسطاً كـبيراً مـن التعلـيم على أيدي والديه وقد حـصل على درجة البكالوريا عام ١٩٢٦ في الفيزياء والرياضيات من كلية "بارك" Park، والماجستير في الاجـتماع من جامعة كنساس، وعلى الدرجة الجامعية الأولى أيضًا في التربية عـام ١٩٣٠ مـن جامعة ادنبرج، وعلى درجة دكتوراه الفلسفة عام ١٩٣١ من جامعة ولاية أيـوا، ومـع أن درجـة الدكـتوراه في علـم الـنفس إلا أن دراســاته الـسابقة تـتـضمن التربـية والاجتماع والاقتصاد وعلاقات العمل، وأمراض الكلام.

وفي عـام ١٩٣١ أصبـح مدرسًـا بكلية "فورت هايز" بولاية كنساس. وأستاذًا مشاركًا بجامعة ميريلاند حتى عام ١٩٤٦، ثم أصبح أستاذًا بجامعة ولاية أوهايو، وعمل مديراً لعلم الـنفس الإكلينيكـي مـن ١٩٤٦ – ١٩٥١، وفـى عام ١٩٦٣ عمل أستاذًا لعلم النفس حتى ١٩٦٥ ثم انتقل إلى جامعة برانديز أستاذًا لعلم النفس، وظل هناك حتى مات ١٩٦٧.

ولقـد أوضـح لـنا "C.George Boeree" أن "كيلى" قد تعامل مع الأسر المزارعة في غرب وسط كنساس، حيث تعرف على آلامهم وأحزانهم، وقد قرر أن يفعل في حياته شيئًا أكثـر إنـسانية، فـبدأ بتطويـر خدماتـه الإكلينيكـية الريفية، غير مهتم بالعائد الضئيل الذي سـيعود علـيه مـن جـراء ذلـك، حيـث إن المزارعين ليس لديهم الكثير من الأموال، بل إن بعضهم لن يستطيعوا الذهاب إليه، فكان يسافر مع طلابه إليهم ربما لساعات.

وفي بـادئ الأمـر كان يطبق عليهم ما تلقاه من تدريب على الأسلوب الفريدي وهو يمثل ما يتلقاه كل من يحصل على درجة دكتوراه الفلسفة في علم النفس في تلك الأيام.

ولم يكن: "كيلى" واثقًا في التفسيرات الفرويدية، إذ وجدها بعيدة ولا تتناسب مع حياة الأسر المزارعة في كنساس، ولقد توصل "كيلى" إلى أن ما يهم هؤلاء الناس هو أنهم يحصلون على تفسير لما يواجهونه من صعوبات وعلى طريقة لفهمها، وأن ما يهمهم هو أن التشويش الحادث في حياتهم يدب فيه شيء من النظام، وتوصل إلى أنه عندما يأتي الفهم والنظام من أي مصدر ثقة يتم قبوله بسرور، وأن الفهم والنظام اللذان يأتيان من حياتهم وبيئتهم الخاصة يكونان أفضل.

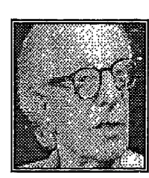
ومن هنا طور "كيلى" نظريته وفلسفته التي أسماها بنظرية التفسير البديل (علم نفس الفروض الشخصية).

ويتوجه العلاج نحو إعادة بناء نظام الفروض الشخصية لدى المسترشد، وفي العلاج المبنى على علم نفس الفروض الشخصية يكون المعالج نشطًا مستجيبًا للمسترشد بطرق متعددة، والتمثيل ولعب الدور يشغل جزءًا كبيرًا من العلاج.

إن أسلوب "كيلى" للإرشاد والعلاج النفسي واحد من أكثر الأساليب تنسيقًا حتى الآن. *(باترسون، ١٩٩٠، ص٢٥٥)*، *(Boeree,1997)*

ألبرت إليس

Albert Ellis



ولـد عـام ١٩١٣ وحصل على درجتي الماجستير والدكتوراه من جامعـة كولومبيا، وتقلـد عـدداً مـن الوظائف من بينها: إخصائي نفـسي إكلينيكـي في عـيادة الـصحة العقلـية بإحـدى مسـتشفيات نيوجرسـى، ومـدرس بجامعـة **Rotgers** ثـم جامعـة نـيويورك ثم أصبح أحد أعضاء لجنة الممتحنين في علم النفس الإكلينيكي، وعند ممارساته الأولية، فقد ساهم في مجال الإرشاد الزواجي، ثم عمل بالتحليل النفسي الفريدي، ثم اتبع الفريدية الجديدة، حيث عمل محللاً نفسيًا مع مجموعة كارن هورنى.

وفي عـام ١٩٥٥ مارس العلاج النفسي بالأسلوب التقليدي الذي كان سائدًا في عصره في ذلك الوقت.

ولقـد تـرك "إلـيس" التحلـيل النفسي كلية في مقابل ذلك قام بالتركيز والاهتمام بتغيير سـلوك الأفـراد عـن طـريق مواجهتهم بأفكارهم غير العقلانية، والعمل على إقناعهم بتبني أفكارًا عقلانية تحل محلها.

وبهـذا يكون "إليس" قد هدأت نفسه، وأصبح أكثر أمانة مع نفسه، لأن هذا الأسلوب قـريب من الأسلوب الذي يرتاح له حيث صرح عندما أصبح عقلانيًا انفعاليًا: إن عملياتي الخاصة بشخصيتي تبدأ في التحرك.

ونشر أول كتاب له في "**REBT**" بعنوان: كيف تعيش مع عصابي عام ١٩٥٧ **How to live with a neurotic,1957**، وبعـد عـامين مـن ذلك العمل، قام بتأسيس ما يسمى بمعهـد الحـياة العقلانية حيث يتم بهذا المعهد ورش عمل لتعليم مبادئ هذا الأسلوب لبعض المعالجين الآخرين.

ولقـد استخدم "إليس" نظرية التعلم في العلاج ومحاولة فك الارتباط. حيث بدأ أسلوبه العقلـي الانفعالي من هذه النقطة، وقد أدخل أكبر محاولة لاستخدام العقل والمنطق في عملية

الإرشـاد النفـسي ، ففـي البداية سمى بالعلاج العقلي ثم العلاج العقلي الانفعالي في مرحلة تالية .

ولقـد ساهم في تعليم مرضاه ، كيف يغيرون تفكيرهم ليتفق مع الأسلوب العقلي في حل المشكلات .

ولقد وضع كتابًا بعنوان " العقل والانفعال في العلاج النفسي " .

عمـومًا فقـد نـشر ٥٤ كـتابًا وأكثـر من ٦٠٠ مقالاً في "REBT" ، وعمل رئيسًا لمعهد العـلاج العقلانـي الانفعالـي في نـيويورك والـذي يقـدم برامج تدريبية في الوقت الذي يقوم بعمله في عيادة نفسية ضخمة .

(الزيود، ١٩٩٨ ، ص٢٤٧)، *(Boeree,2000)*، *(باترسون، ١٩٩٢ ، ص١٧٣)*

جوليان ب. روتر

Julian B. Rotter



ولـد جولـيان ب. روتـر في ١٩ أكتوبـر ١٩١٦ في بـروكلين Brooklyn بنيويورك، وهو يمثل الابن الثالث لأبويه.

بـدأ اهـتمام "روتـر" بعلـم النفس عندما كان بالمدرسة الثانوية وقـرأ كتـباً لكـل مـن فـرويد Freud وأدلـر Adler، وقـد التحق "روتـر" بكلـية بـروكلين حـيث أخـذ يعكف على حضور دروس الـبحث العلمـي الـتي يحـضرها "أدلـر، كمـا كان له عدة مقابلات مع المتخصصين في علم النفس بمنزل أدلر نفسه.

الـتحق "روتـر" بجامعة إيوا Iowa، وقد حضر عدة فصول مع "كورت ليفن" Kurt Lewin.

ولقـد اقتـصر حـديث "روتـر" حـول الباثولوجـيا ودرس مـع "ويـندل جونـسون" Wendell Johnson إخـصائي علـم دلالات الألفـاظ وتطـورها "Semanticist" والـتي أثرت في تفكير "روتر" حول سوء استخدام اللغة في علم النفس.

وعـندما انتهـى "روتـر" مـن الحـصول على درجة الماجستير عمل كطبيب مقيم في علم النفس الإكلينيكي بمستشفى ، ولاية ورسستر Worcester.

وفي عـام ١٩٣٩ بـدأ العمل بدرجة الدكتوراه بجامعة انديانا Indiana واستطاع الحصول عليها في عام ١٩٤١ وهي في موضوع مستوى الطموح Level of aspiration.

ولقد أصبح "روتر" في وضع خبير بجامعة ولاية أوهايو وفى ذلك قام بمساهمته العظيمة في تأسيس نظرية التعلم الاجتماعي، حيث أدمج التعلم الاجتماعي مع نظرية الشخصية.

وفي عـام ١٩٥٤ نـشر كـتابًا في الـتعلم الاجتماعـي وعلـم الـنفس الإكلينيكـي Social Learning and Clinical psychology. (*Rotter,1993*)

ولقد تمسك "روتر" بأفكار قوية عن كيفية تعليم إخصائي علم النفس الإكلينيكي، ولقد كان "روتر" عضوا نشطًا ومشاركًا ومؤثرًا في مؤتمر بولدر Boulder Conference، حيث حدد نموذج التدريب لمستوى درجة الدكتوراه في علم النفس الإكلينيكي، وقد تحدث بوضوح بضرورة أن يتم تدريبهم في أقسام علم النفس وليس تحت إشراف الإخصائيين، ومازال أثر ذلك موجودًا حتى الآن.

وفي عام ١٩٤٦ أصبح أستاذًا لعلم النفس ومديرًا للعيادة النفسية بجامعة ولاية أوهايو الأمريكية، وفى عام ١٩٦٣ انتقل "روتر" من ولاية أوهايو ليصبح مديرًا لبرنامج التدريب في علم النفس الإكلينيكي بجامعة كونيكتكت Connecticut.

وكان "روتر" يشغل رئيسًا لأقسام الجمعية الأمريكية لعلم النفس، وهذه الأقسام هي: علم النفس الاجتماعي والشخصي، وعلم النفس الإكلينيكي.

وهو الآن عضو مشرف بجمعية علم النفس الإكلينيكي في فرع اللجنة الخاصة بالممتحنين في مجال علم النفس وفى عام ١٩٨٩ منح جائزة الإسهام العلمي المميز من الجمعية الأمريكية لعلم النفس.

وكان "روتر" قد تزوج من كلارا بارنس Clara Barnes والتي كانت قد قابلته في ولاية ورسستر Worcester عام ١٩٤١ وحتى وفاتها في عام ١٩٨٥ ولديهما طفلان.

(*Haggbloom,2002,P.139-152*)

فردريك كانفر

Fredrick H. Kanfer

١٩٢٥ – ٢٠٠٢

ولـد "كانفـر" بفيينـا بالنمـسا Austria، ولقـد غادرهـا في عـام ١٩٣٨ مـتوجهًا إلى الـولايات المتحدة حيث أدركهـا عـام ١٩٤١ . وبعـد انتهاء خدمته العسكرية أثناء الحرب العالمية الثانيـة، فقد حصل على درجة الدكتوراه من جامعة انديانا، في عام ١٩٥٣ . وعمل أسـتاذًا مـساعدًا لعلـم النفس بجامعة واشنطن في الفترة من ٥٣ – ١٩٥٧، كما عمل بجامعة بوردو Purdue University، ثم جامعة أوريجون Oregon .

وفي عـام ١٩٦٥ اشترك مع "جورج ساسلو" George Saslow في تطوير ووضع أسس التحليل السلوكي.

وفي عـام ١٩٧٠ اشـترك مـع فيلـبس Phillips في نـشر كـتاب تعلـيم أسـس العـلاج الـسلوكي، حيث لخصا به النتائج التجريبية، واقترحا منهجًا جديدًا للعلاج النفسي وهو أن المـريض يأخـذ على عاتقه المسئولية الكبيرة لتنظيم بيئته الخاصة طبقًا لخطة علاجية، والعمل مشاركة مع المعالج. (*Kanfer & Phillips,1970,P.407*)

وفكـرة أن العميل كمـشارك في العمليـة العلاجـية تمـثل تغييرًا أساسيًا في حركة تعديل الـسلوك في علـم الـنفس الإكلينيكـي الحديث، كما حفزت على توسيع البحث في عمليات تنظيم الذات في العلاج.

ولقـد نـشر بعـض المراجع بالاشـتراك مـع زملائـه تتضمن مساعدة الأفراد على تعديل السلوك منها:

- تنظـيم الـذات وتعـديل السلوك: من النظرية إلى التطبيق ١٩٨٢ **Self-regulation and behavior change: From Theory to Practice,1982.**
- العملـية التوجيهـية للتغـيير العلاجـي، ١٩٨٨ . **Guiding the process of Therapeutic change,1988.**

ولقد قدم "كانفر" عام ١٩٧٠ نموذج التنظيم الذاتي Self – regulation والذي يرتكز عليه نموذج التحكم في السلوك، والذي يهدف إلى تنظيم وتصحيح الانحرافات السلوكية.
(*Kanfer,1970,P.178*)

وفي عام ١٩٧٣ عمل بجامعة Illinois، كما عمل أستاذًا زائرًا بجامعة بيرن Bern بسويسرا.

والجدير بالذكر أن الكسندر فون همبولدت Alexander Von Humboldt قد أصدر قرارًا بمنح "كانفر" جائزة كبار العلماء، ومنحه الميدالية الذهبية كوسام شرف من مسقط رأسه " فيينا " نظير إسهاماته في تقدم علم النفس الإكلينيكي في أوروبا.

ولقد كان سفيرًا لعلم النفس الإكلينيكي وعضو جمعية علم النفس الأمريكية والألمانية، وفي جمعيات العلاج السلوكي في كل من إيطاليا وألمانيا.

ولقد نشر "كانفر" أكثر من ١٥٠ مقالة علمية، وقد لعب دورًا رائدًا في تطوير علم النفس الإكلينيكي في أوروبا. ولقد أدت مقالاته ومحاضراته في ألمانيا إلى تطوير منهجه الجديد وانتشاره. ولقد ساعد في إنشاء أول عيادة سلوكية في ألمانيا عام ١٩٧٦.

ولقد كتب "كانفر" مقالة بعنوان: العلاج عن طريق إدارة الذات Self-Management Therapy أوضح فيها استراتيجية عامة للعلاج عن طريق إدارة الذات والتي تسير على أساس ثلاثة معايير هي:

١. أن تقابل حاجات الأفراد وقدراتهم.
٢. أن تتناسب مع البيئة التي تتم المعالجة فيها.
٣. وأن تتناسب مع المعالج.

ويعرف "كانفر" ١٩٧٢ التحكم الذاتي في السلوك Self-Control على أنه تلك العمليات التي تمكن الفرد من خلالها أن يغير ويعدل من احتمال ظهور الاستجابة حتى انتهاء الغياب النسبي للتدعيم الخارجي للاستجابات ـ ويتم ذلك من خلال ثلاث عمليات تفترض بصورة أساسية كمسلمات في حلقة التغذية الراجعة Feed Back، وهذه العمليات هي:

١ـ المراقبة الذاتية. Self – Monitoring
٢ـ التقييم الذاتي. Self – Evaluation

٣ـ التدعيم الذاتي. Self – Reinforcement

(الفحل، ١٩٩٦، ص٦٥)

وانتشرت أبحاث "كانفر" عن التحكم الذاتي وتطبيقاته في العملية العلاجية، ولقد وضع النظرية الحديثة في إدارة الذات، وفنيات العلاج السلوكي المعرفي والتي انتشر تطبيقها حتى الآن.

ولقد رحل "كانفر" بعد مرض قصير عام ٢٠٠٢ بعد أن عاش ٥٠ عامًا مع زوجته روبي **Rupy** والابنين لاري كانفر **Larry Kanfer** وروث كانفر **Ruth Kanfer** وثلاثة أحفاد **Grandchildren**. (*Kanfer,2001*)

البرت باندورا

Elbert Bandura

(١٩٢٥ – حتى الآن)



ولد "البرت باندورا" في ٤ ديسمبر ١٩٢٥ في مدينة موندار Mundar شمال " البرتا " Alberta بكندا.

وقد حصل على درجة البكالوريوس في علم النفس من جامعة كولومبيا البريطانية ١٩٤٩ .

ثم ذهب إلى جامعة ايوا Iowa حيث حصل على درجة الدكتوراه عام ١٩٥٢ وهناك تأثر تأثراً كبيراً بالمبادئ السلوكية ونظرية التعلم، وبينما هو في " ايوا " تقابل مع " فرجينيا فارنس" Virginia Varns وهي مدرسة في مدرسة التمريض ثم تزوجها وأنجب منها ابنتين.

ولقد تقلد منصبًا بعد حصوله على درجة الدكتوراه في مركز وتشيتا للتوجيه Wichita Guidance Center في وتشيتا بكنساس Kansas .

وفي عام ١٩٥٣ بدأ التدريس في جامعة ستانفورد Stanford University ، حيث تعاون مع طالبه المتخرج الأول، ريتشارد والترس Richard Walters مما أسفر عن كتابهما الأول: "عدوان المراهقة " Adolescent Aggression في عام ١٩٥٩ .

كما أنتج كتبا أخرى من أهمها: مبادئ تعديل السلوك Principles of Behavior Modification

وفي عام ١٩٧٣ أصبح "باندورا" رئيسًا لـ APA حيث تسلم فيما بعد جائزتها في الإسهامات العلمية المتميزة عام ١٩٨٠ وهو مستمر بجامعة ستانفورد حتى الآن.

(باترسون، ١٩٩٠ ، ص) (Boeree,1998)

فيكتور فرانكل

Viktor Frankl

١٩٠٥ – ١٩٩٧



ولد "فيكتور فرانكل" في فيينا في ٢٦ مارس ١٩٠٥. والده هو "جبريل فرانكل" من رجال النظام الأقوياء في مورافيا **Moravia** وتدرج حتى أصبح مديراً بوزارة الخدمة الاجتماعية، ووالدته هي "اليزا فرانكل" **Elsa Frankl** وهي من مدينة "براغ" **Prague**

ولقد كان فرانكل محباً للاطلاع وبشدة، وكان لديه نشاط ملحوظ في مجال تنظيم العمل الاجتماعي للشباب أثناء المرحلة الثانوية. وقد اهتم بدراسة علم النفس.

وفي عام ١٩٢٥ حصل على درجة في الطب وتقابل مع "فرويد" وكانت نظرية "الفرد أدلر" **Alfred Adler** أكثر النظريات ولعًا عند فرانكل.

وفي عامي ١٩٢٨، ١٩٢٩ أسس "فرانكل" مراكز الإرشاد للمراهقين في فيينا وفي ست مدن أخرى.

وفي عام ١٩٣٠ حصل على درجة الدكتوراه في الطب، وفي غضون سنوات قليلة رقي إلى أستاذ مساعد. وفي عام ١٩٤٠ عمل "فرانكل" مديرًا للقسم العصابي في مستشفى روتشتشايلد بفيينا.

وفي أثناء هذه الفترة الزمنية، أنتج نسخته باللغة الإنجليزية "الدكتور والروح" **The doctor and the soul**.

وفي عام ١٩٤٢ تزوج "فرانكل" ولكن في سبتمبر من هذا العام تم اعتقاله وزوجته وأبوه وأمه وأخوه في معسكر في بوهيميا **Bohemia**، ولقد مات أبوه هناك من الجوع **Starvation**، وقتلت أمه وأخوه في اسكويتز **Auschwitz** عام ١٩٤٤، وماتت زوجته ١٩٤٥، فقط أخته "ستيلا" **Stella** بقيت على قيد الحياة، حيث دبرت أمرها للهجرة **To emigrate** إلى استراليا.

وفي أبريل عام ١٩٤٥ تحرر المعسكر الذي يوجد به "فرانكل" وعاد مرة أخرى إلى فيينا، وهناك اكتشف موت أفراد أسرته، وبالرغم من انكساره ووحدته الشديدة في هذا العام، إلا أنه استطاع أن يصبح مديرًا لعيادة الأمراض العصبية بفيينا.

وأخيرًا فقد استطاع أن يعيد كتابة ونشر مؤلفه: بحث الإنسان عن المعنى Man's Search for meaning، حيث قام ببيعه بأعداد كبيرة (٩ ملايين نسخة منها ٥ ملايين في الولايات المتحدة الأمريكية وحدها).

وفي عام ١٩٤٧ تزوج من "إلي Elly" وكان أكبر منها بكثير والتي شجعته على إعادة بناء نفسه في هذا العالم مرة أخرى.

وفي عام ١٩٤٨ حصل "فرانكل" على درجة الدكتوراه في الفلسفة، وفي نفس العام عمل أستاذًا مساعدًا في الأعصاب والطب النفسي بجامعة فيينا.

وفي عام ١٩٦١ عمل أستاذًا زائرًا بجامعة هارفارد. ومن عام ١٩٦٤ – ١٩٦٥ عمل أستاذًا زائرًا في شيكاغو في مؤسسة الطب النفسي واستمر "فرانكل" بالعمل بجامعة فيينا حتى عام ١٩٩٠ حتى أصبح عمره ٨٥ عامًا.

وفي عام ١٩٩٢، قام أصدقاؤه وأعضاء أسرته بتأسيس معهد فيكتور فرانكل للأخلاق.

وفي عام ١٩٩٧ قد نشر آخر كتبه "بحث الإنسان عن المعنى المطلق (النهائي)" Man's search for ultimate meaning والذي بني على أساس ملخص رسالته في الدكتوراه.

ولقد أنجز ٣٢ كتابًا باسمه والتي تم ترجمتها بسبعة وعشرين لغة.

وفي ٢ سبتمبر عام ١٩٩٧ توفي "فرانكل" بسكتة قلبية عن عمر يناهز ٩٢ عامًا.

(*Boeree,2002*)

الفصل الخامس

بعض نظريات الإرشاد والعلاج النفسي

* مقدمة حول النظرية في الإرشاد النفسي
* التحليل النفسي (سيجموند فرويد)
  - الإطار الفلسفي لنظرية فرويد
  - الغرائز
  - تركيب الشخصية عند فرويد
  - الشعور واللاشعور وما قبل الشعور
  - مراحل النمو النفسي الجنسي
  - ديناميات الشخصية وسوء التوافق
  - ميكانيزمات الدفاع
  - أساليب العلاج والتحليل النفسي
  - إسهامات فرويد من خلال التحليل النفسي
  - عيوب التحليل النفسي
* العلاج المتمركز حول الحالة (كارل روجرز)
  - تصورات النظرية
  - قضايا النظرية
  - تصور النظرية في الشخصية
  - نظرية الشخص الأكثر فاعلية
  - العملية الإرشادية
  - الذات عند "روجرز"
  - مميزات النظرية
  - انتقادات وجهت لهذه النظرية

* العلاج السلوكي الانفعالي العقلاني (البرت اليس)
- لمحة تاريخية
- تصورات النظرية
- الأفكار غير العقلانية
- وجهة نظر " اليس " في ABC
- العملية الإرشادية
- استراتيجية المعالج
- خطوات العلاج النفسي
- أهداف العلاج النفسي
- فوائد وأهمية هذا العلاج
- مآخذ على هذه النظرية

* التعلم الاجتماعي (جوليان روتر)
- مقدمة
- ماذا يعني التعلم الاجتماعي
- الفكرة الرئيسية لهذه النظرية
- مبادئ النظرية
- الموقف النفسي
- تقويم سلوك الفرد
- التوقعات المعممة
- وجهة الضبط
- طبيعة التعزيز
- السلوك غير المتوافق في هذه النظرية
- القيم التي يجب أن يلتزم بها المعالج
- المرض النفسي والعلاج
- التوقعات
- قيمة التعزيز
- خلاصة وتعقيب

* العلاج بالمعنى الوجودي (فيكتور فرانكل)

- التطور التاريخي
- طبيعة الشخص
- خصائص الوجود الإنساني عند "فرانكل"
- الإرشاد بالمعنى
- العلاج بالمعنى الوجودي
- أسس العلاج بالمعنى الوجودي
- طرق إيجاد المعنى
- العلاج بالمعنى والتحليل النفسي
- نواحي الاختلاف بين العلاج بالمعنى الوجودي والتحليل الوجودي
- الفراغ الوجودي والإحباط الوجودي
- عصاب القلق
- الوسواس القهري
- الاكتئاب
- الفصام
- فنيات العلاج بالمعنى الوجودي
  المقصد المتناقض
  صرف التفكير (تشتيت التفكير)
  الحوار السقراطي
- دور المعالج بالمعنى الوجودي
- خلاصة وتعقيب

مقدمة حول النظرية في الإرشاد النفسي

لا غنى للمرشد عن نظريات الإرشاد النفسي حيث يسترشد بها في عملية الإرشاد وذلك لأنها تعمل على تفسير الظاهرة من جوانبها المختلفة.

وهناك تعريفات مختلفة للنظرية ولكنها في النهاية تصب في معنى واحد وهو تفسير الظاهرة وتقديم خلاصة الملاحظة العملية.

" وتعرف النظرية عادة في القاموس على أنها عرض للمبادئ العامة المدعمة بالبيانات التي تقدم لتفسير الظاهرة . . . والنظرية تعطي مدى واسع من العلاقات "

(*Shertzer & Stone,1980,P.232*)

وذكر "هينسن وآخرون ١٩٨٢" عدداً من التعريفات النظرية على النحو التالي: تعريف "ولمان" **Wolman,1973** بأن النظرية عبارة عن نظام يتألف من **Composed** بيانات إمبريقية قد تم استخلاصها من الملاحظة أو من التجربة ومن خلال التفسيرات **Interpretation**، وعند كل من استفلر وماثيني ١٩٦٨ أن النظرية عبارة عن نموذج حيث يقوم المنظر **Theorist** بمزج الخبرات الحقيقية بأفكار حول التفسير المعقول لهذه الخبرات بينما قام "هينسن وآخرون ١٩٨٢" أنفسهم بتعريف النظرية على أنها تقوم بتفسير الأحداث والتي تكون مفيدة عندما تصل إلى المدى الذي تؤثر فيه على السلوك، ومن الأفضل أن تكون واضحة ومحددة **Explicity** بدلاً من أن تكون مفهومة ضمنيًا **Implicity**

(*Hensen et al,1982,PP.4-15*)

وعند "باترسون" فإن النظرية المنظمة لها خصائص معينة: **الأولى** أن هناك مجموعة من التعليمات التي توضح قضايا الميدان المعين الذي تتصل به النظرية، وهذه التعليمات ينبغي أن تكون مترابطة ومنسجمة داخليًا فيما بينها والعلاقات بينها محددة، **والثانية** هناك مجموعة من التعريفات والمصطلحات التي تشتمل عليها النظرية وهذه التعريفات تقرب المفاهيم من المادة العلمية التي تؤدي إليها الملاحظة، وبالتالي تجعل من الممكن دراسة هذه المفاهيم خلال البحث والتجربة، ويساعد شرح التعميمات والتعاريف على صياغة الفروض، والفروض بالضرورة تنبؤات بما يمكن الحصول عليه فيما لو صدقت النظرية، وذلك يعني أن صياغة

التعميمات وعمل التعاريف يقتضي أن هناك شيئًا ما أو أشياء تعتبر حقائق والفروض هي التي تشرح في صورة يمكن اختيارها هذه الأشياء أو هذه الحقائق.

(باترسون، ١٩٩٢ ، ص ١١)

ولقد استعرض كل من "هول وليندزى" نقاطاً عديدة حول ما هي النظرية؟ حيث ذكرا "أن النظرية توجد في مقابل الحقيقة، فالنظرية فرض لم يتأيد بعد أو تأمل حول الواقع لم يتأكد بصورة تقطع بصحته وعندما تتأيد النظرية تصبح حقيقة".

(هول وليندزى، ١٩٦٩ ، ص ٢٤)

ولقد أورد "صالح ١٩٨٥" عددًا من التعريفات حول هذا الموضوع مثل تعريف "بيبر Pepper ١٩٥٧" للنظرية بأنها عُرف أو اصطلاح إنساني يستعمل في حفظ الحقائق بشكل منتظم، كما عرف "مكاب Mccabbe ١٩٥٨" النظرية بأنها تنظيم مؤقت للحوادث، وعند "بيبنكسى وبيبسكى" ١٩٥٤ أن النظرية علم ممكن ويمكن إثباته مرة أخرى.

(صالح، ١٩٨٥ ، ص ١٠٨)

وعند "فاخر عاقل ١٩٨٢" أن النظرية تنبؤ وأنها تعميم، إنها قفزة في المجهول تعبر عما هو كائن وعما سوف يكون، وهي بعد هذا وذاك بداية لعمل جدي دؤوب ومعرفة حقة وفهم لهذا الكون وقوانينه. *(عاقل، ١٩٨٢ ، ص ٩٩)*

كما تناول كل من "استفلر وماثينى Steffler & Matheny" عددًا من المعايير التي تحكم من خلالها على النظرية:

أولاً: أن النظرية الجيدة يجب أن تكون واضحة ويمكن فهمها وتحتوي على مبادئ عامة لا تتناقض مع نفسها.

ثانيًا: أن النظرية الجيدة هي التي تكون شاملة Comprehensive حيث تشرح النظرية معظم الظواهر، والنظرية التي تشرح معظم الظواهر أفضل من النظرية التي تشرح ظاهرة واحدة.

ثالثًا: فأن النظرية الجيدة هي النظرية الصريحة Explicit حيث يكون الضبط صادقًا في عباراته وعلاقاته، ويمكن أن يقاس بالثواب والعقاب.

رابعًا: يجب أن تكون النظرية الجيدة اقتصادية Parsimonious حيث توضح البيانات ببساطة ووضوح دون انحرافات غير ضرورية Deversions.

وأخيرًا فإن النظرية الجيدة يتولد عنها بحث مفيد. *(Shertzer & Stone,1980,P.233)*

وأما عن الوظائف التي تؤديها النظرية فقد تعددت بشكل واضح، وقد تختلف هذه الوظائف من باحث إلى آخر، ولكن في النهاية كلها وظائف يجب أن تؤديها النظرية الجيدة.
فعند كل من "هول وليندزى" أن وظائف النظرية يمكن تلخيصها على النحو التالي:

الوظيفة الأولى: أنها تؤدى إلى جمع أو ملاحظة علاقات تجريبية ذات صلة أو ذات أهمية لم تلاحظ بعد، ويجب أن تؤدي النظرية إلى اتساع منظم للمعرفة المتصلة بالظاهرات ذات الأهمية. . . .

الوظيفة الثانية: وهي أن تسمح بإدخال النتائج التجريبية المعروفة في إطار يتسم بالتناسق المنطقي والبساطة المعقولة. . . .

الوظيفة الثالثة: هي الحيلولة دون انبهار الباحث تحت وطأة التعقيد البالغ للوقائع الطبيعية أو العيانية. إن النظرية أشبه بمجموعة من "الغمايات" تخبر من يرتديها أنه ليس من الضروري بالنسبة له أن يشغل باله بجميع جوانب الواقعة التي يدرسها.

(هول وليندزى، ١٩٦٩، ص ص ٢٨ – ٢٩)

ولقد عرض كل من "شيرتزر وستون ١٩٨٠" عدداً من الوظائف الهامة للنظرية منها:

أولاً: أن النظرية طريق مفيد لتلخيص الحقائق.

ثانيًا: فهي تقدم شرحًا للظواهر المعقدة.

ثالثًا: أنها تكون بمثابة منبئ **Predictor** حيث تسمح لمن يتنبأ بما سوف يحدث تحت ظروف معينة. . . ، **ورابعًا:** أنها توجيهات للبحث وغالبًا ما تعطى أساسيات تحديد الخطوات القادمة في جمع الحقائق.
(Shertzer & Stone,1980,P233)

كما أشار "سوثيرن" **Southern** إلى أن القيمة البراجماتية (النافعة) للنظرية تتمثل في كونها تمدنا بالإطار المرجعي لتنظيم الملاحظات الإكلينيكية وخدمة العملاء.
(Southern,1984,P.41)

والنظرية النفسية ينبغي أن تتجمع فيها أمور ثلاثة:

أ) أن تجمع أكبر قدر من الوقائع والأحداث النفسية.

ب) أن تكشف علاقات بين تلك المواقف والظواهر.

ج) أن تساعد على الضبط المتوازن مع إمكانية التنبؤ الدقيق ولو نسبيًا.

في ضوء ما تقدم ندرك الأهمية العلمية في وجود نظرية علمية لتفسير السلوك الإنساني السوي وغير السوي، كما ندرك الأهمية العلمية الإرشادية في وجود تلك النظرية التي تساعد على تقديم السلوك وطريقة تعديله في دوافعه ومظاهره وغاياته.

(الهاشمي، ١٩٨٦، ص ٤٧)

❖ التحليل النفسي Psychoanalytic

(سيجموند فرويد)

- ـ الإطار الفلسفي لنظرية فرويد
- ـ الغرائز
- ـ تركيب الشخصية عند فرويد
- ـ الشعور واللاشعور وما قبل الشعور
- ـ مراحل النمو النفسي الجنسي
- ـ ديناميات الشخصية وسوء التوافق
- ـ ميكانيزمات الدفاع
- ـ أساليب العلاج والتحليل النفسي
- ـ إسهامات فرويد من خلال التحليل النفسي
- ـ عيوب التحليل النفسي

تعتبر نظرية التحليل النفسي، من أقدم النظريات النفسية والتي أحدثت جدلاً كبيرًا. ويعتبر "فرويد" المؤسس الرئيسي لحركة التحليل النفسي التي من روادها: أدلر Alder، وسوليفان Sullivan وهورني Horny وغيرهم.

الإطار الفلسفي لنظرية فرويد:

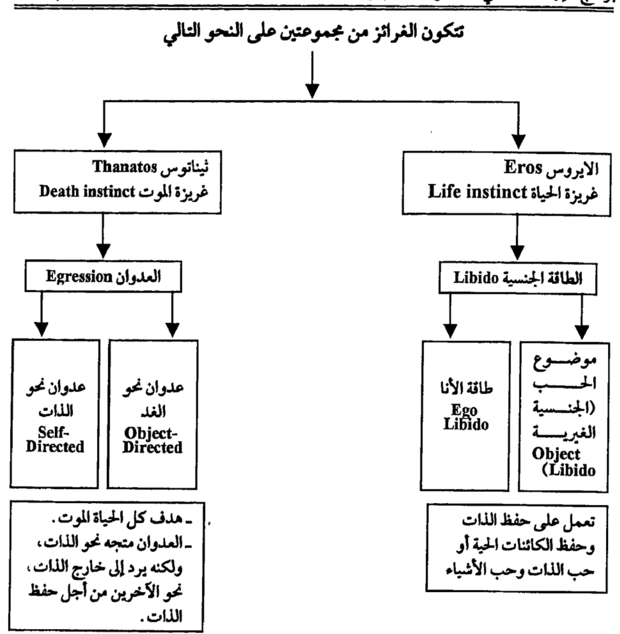
إن خلفية "فرويد" توصف بأنها خلفية بيولوجية، نتيجة لدراساته في هذا المجال، وخير دليل على ذلك، ما أنتجه من نظريات حول الغرائز.

الغرائز: The instincts

تنطوي الغرائز على طاقة نفسية تعبر عن انتقال وتحول في الطاقة البدنية إلى طاقة نفسية.

والغرائز تثير السلوك بل وتوجهه، وهدف السلوك هو إشباع الحاجات، والهدف الذي يحقق إشباع الحاجات مرتبط بالغرائز.

والحاجات تسبب التوتر، والسلوك موجه نحو تخفيف التوتر، والتوتر غير مريح وتخفيضه أمر مريح.



تركيب الشخصية عند فرويد: The structure of the personality

تتألف الشخصية من ثلاثة أجهزة رئيسية هي: الهو والأنا والأنا الأعلى، وحينما تعمل متعاونة تيسر لصاحبها سبل التفاعل مع البيئة على نحو مرضي حيث يتم إشباع حاجاته الأساسية ورغباته، أما إذا تنافرت وتشاحنت هذه الأجهزة، ساء توافق الفرد وقل رضاه عن نفسه وعن العالم ونقصت كفايته. *(جابر، ١٩٨٦، ص٢٦)*

الهو: The Id

يولد الطفل مزودًا به، يتكون من كل ما هو موروث أو خلقي، ويشمل تلك الغرائز التي تقدم الطاقة التي تعمل بها الأنظمة الأخرى.

وهو مستودع الغرائز مثل غريزة اللذة والحياة والموت وهذه الغرائز كلها تعمل تحت سيطرة الهو. ووظيفتها مساعدة الفرد على الراحة. " وتعمل ألهو على تحقيق الرغبات دون الاهتمام بالقيم أو العادات والأعراف أو بما هو خير أو شر ولا يحكمها المنطق " .

(باترسون، ١٩٩١ ، ص١٥٢)

الأنا: The Ego

تنمو الأنا خلال مرحلة الرضاعة حيث ينفصل عن الهو نتيجة للضغوط التي يفرضها الواقع على الفرد.

" وهو يمثل مركز الشعور والإدراك الحسي الخارجي والداخلي والعمليات العقلية، والمشرف على الحركة والإدارة والمتكفل بالدفاع عن الشخصية وتوافقها وحل الصراع بين مطالب الهو وبين مطالب الأنا الأعلى وبين الواقع، وكذلك محرك منفذ للشخصية ويعمل في ضوء مبدأ الواقع من أجل حفظ وتحقيق الذات والتوافق الاجتماعي " .

(زهران، ١٩٨٠ ، ص ١١١)

كما تهدف الأنا إلى التوسط بين مبدأ اللذة الذي تعمل الهو بمقتضاه وبين العالم الخارجي، أي أنها تعمل على أساس مبدأ الواقع. "كما أن صراعاته تقع تحت ضغوط الأنا الأعلى، وخاصة عندما يضعف أمام رغبات الهو المرفوضة، ولتحقيق ذلك يعمل على تأجيل الإشباع عند الحاجة، وقد يعمل من خلال ميكانيزمات الدفاع لحل الصراع بين حاجات الهو ومتطلبات الواقع وقيم الأنا الأعلى " . *(الغامدي، أرب سيكولوجي)*

الأنا الأعلى: The super Ego

تنمو الأنا الأعلى في نهاية المرحلة الأوديبية وذلك نتيجة التوحد مع الوالد من نفس الجنس.

والأنا الأعلى هو جزء من الأنا الذي جمع تقاليد ومعايير المجتمع وهو الذي اختزن المعايير الأخلاقية من الوالدين منذ الطفولة المبكرة، كما يشمل تأثيرات أخرى غير والديه مثل مثاليات الشخص نفسه، ويتفرع منها ضمير الشخص نفسه، والأنا المثالية.

ويعمل الأنا الأعلى على كبح اندفاعات الهو وخاصة الجنسية والعدوانية، ولإقناع الأنا باستبدال الأهداف الأخلاقية بأهداف واقعية والعمل من أجل الاجتهاد وصولاً إلى طريقة الكمال.

الشعور واللاشعور وما قبل الشعور:

١ـ **الشعور Consciousness**: أطلق عليه "يونج" الجزء الواعي من العقل، ويشمل الجزء الأكبر من الأنا حيث يمثل العمليات العقلية الواعية باستثناء حدوث ميكانزمات الدفاع.

٢ـ **ما قبل الشعور Sub-Consciousness**: فهو يحتوي على ما هو كامن وليس في الشعور ولكنه متاح ويسهل استدعاؤه إلى الشعور مثل الذكريات.

(زهران، ١٩٨٠، ص١١٣)

٣ـ **اللاشعور Unconsciousness**: يرجع الفضل في اكتشاف اللاشعور إلى "فرويد" ويمثل الأثر الأكبر في تحديد سلوك الإنسان، فالفرد لا يكون واعيًا بالنشاط العقلي الذي يحدث في هذا الجزء من العقل، كما لا يستطيع أن يستحضره إلى الشعور، بل إن الفرد يقاوم ـ دون أن يدري ـ استحضاره إلى الشعور.

وترجع أهمية المشاعر اللاشعورية عند "فرويد" إلى أنها تسعى دومًا إلى التعبير عن نفسها والظهور في الشعور ولابد للمرء من بذل طاقة ليبقيها في اللاشعور، وهكذا فإن الإنسان في حالة صراع داخلي لا يعي به. *(القاضي وآخرون، ١٩٨١، ص١٤٧)*

مراحل النمو النفسي الجنسي:

يمكن توضيح هذه المراحل كما يلي:

المراحل العمرية	المرحلة النفسية	المنطقة الشبقية	خصائص النمو
السنة الأولى	الفمية The oral stage	الفم	* تمثل مصدراً أولياً للذة الرضيع، وتبدأ مع مص "اللبن". * تولد الهو" مع الطفل مزوداً بطاقات غريزية.
السنة الثانية	الشرجية Anal stage	الشرج	* تنمو عمليات التفريغ وكذلك المضادة للتفريغ أي نمو الوظائف الخاصة بعملية الإخراج والتي تقود الطفل إلى الخبرات الأولى بعمليات الضبط الخارجي للدوافع الغريزية والتي تتضمن تأجيل اللذة أو الراحة المترتبة على التخلص من الفضلات وتخفيف التوترات الناشئة عن عدم التفريغ.
من ٣ – ٥ سنوات	المرحلة الأوديبية The phallic stage	الأعضاء الجنسية والجسم بشكل عام	* تنمو المشاعر الجنسية والعدوانية ذات الصلة بالأعضاء التناسلية. * تظهر عقدة "أوديب" وعقدة "الكترا" The Oedipus complex and Electra complex. * يتمايز نمو الذكورة عن نمو الأنوثة. * عملية التوحد مع الأب بالنسبة للولد، ومع الأم بالنسبة للبنت، ونمو الأنا الأعلى.
من ٦ سنوات حتى نهاية الطفولة	الكمون Latency stage	كمون	* كبت الدوافع الجنسية. * يحدث الإعلاء للدوافع الجنسية. * يميل الفرد إلى النمو المعرفي والاستطلاع.
المراهقة	المراهقة Adolescence المرحلة التناسلية Genital stage	الأعضاء الجنسية والجسم	* يتم النضج الجنسي تركيبياً ووظيفياً. * يبدأ المراهق في حب الجنس الآخر. * ينمو التطلع الجنسي والتطبيع الاجتماعي. * تنمو الأنشطة الجماعية. * الإعداد للزواج. * التخطيط المهني. * تكوين أسرة. * يتحول الشخص من طفل باحث عن اللذة إلى كبير ناضج واجتماعي.....

ديناميات الشخصية وسوء التوافق: Personality Dynamics and Maladjustment أثناء تقدم الإنسان من مرحلة عمرية إلى أخرى، نجده يصطدم بأخلاقيات المجتمع وقيمه عندما يحاول إشباع دوافعه الغريزية. ويذكر "بارسو" أن هناك

أربعة مصادر للتوترات وهي:

١ . عمليات النمو الفسيولوجي.
٢ . الإحباطات.
٣ . الصراعات.
٤ . المخاوف.

(باترسون، ١٩٩١، ص١٥٦)

ويتعلم الفرد بعض الطرق التي تخفف من هذه التوترات قد يكون بعضها سوي، والبعض الآخر غير سوي.

وتشمل عمليات ضبط التوترات أو التعامل معها ما يلي:

◆ **التوحد Identification:**

عبارة عن تجمع خصائص شخص آخر داخل الذات (تشكيل سلوك شخص ما طبقًا لسلوك شخص آخر في داخل الذات)، ويتوحد الطفل أول الأمر مع الوالدين.

◆ **النقل أو الإزاحة أو الاستبدال Displacement:**

وتمثل عملية إعادة توجيه الطاقة من هدف إلى آخر، أو بعبارة أخرى، عبارة عن تحول الطاقة من موضوعها الأصلي غير الممكن الوصول إليه إلى آخر شبيه به (حتى يتحقق اختيار موضوع يخفف التوتر)، ويظل الإنسان يبحث عن طرق أفضل للتنفيس عن الطاقة، وهذا يفسر سعي الإنسان الدائم وتنوع سلوكه.

مثال: الغضب تجاه شخص آخر ـ قد ينتقل أو يستبدل إلى شيء آخر مثل مكتب ويتم ضربه.

◆ **الإعلاء أو التسامي Sublimation:**

حيث يعدل الإنسان من التعبير عن دوافعه الأولية حتى تتفق مع القيم السلوكية المقبولة اجتماعيًا.

" والإعلاء لا يؤدي إلى تحقيق إشباع كامل ولكنه يخلف بعض الرواسب من التوتر مثل العصبية أو عدم الاستقرار الذي يعتبر ثمنًا تدفعه الكائنات الإنسانية من أجل المدنية والتحضر" . *(باترسون، ١٩٩٠، ص١٥٦)*

◆ **القلق Anxiety:**

يرى "باترسون" بوجود ثلاثة أنواع من القلق:

- قلق حقيقي: وهو الناتج عن مخاطر حقيقية في العالم الخارجي للإنسان.
- قلق أخلاقي: وهو عبارة عن خوف من الضمير وينتج عن صراع مع الأنا الأعلى.
- قلق عصابي: ناتج عن الخوف من فقدان السيطرة على الدوافع الغريزية الخاصة بالهو، وينطوي ذلك على الخوف من العقاب الذي سوف يترتب على ذلك.

(باترسون، ١٩٩٠، ١٥٧)

وتكمن الخطورة عندما لا يستطيع الفرد تجنب القلق أو محاولة التعامل معه بذكاء، فينتج عن ذلك كم من الألم الشديد. والأنا إذا لم تستطع التعامل مع القلق، فإنها تلجأ إلى أساليب وطرق دفاعية مثل "ميكانزمات الدفاع" وقد أشار "فرويد" إلى أن الكبت هو نتيجة للقلق.

ميكانزمات الدفاع Defense Mechanisms:

يستعين الأنا بالحيل الدفاعية عندما يواجه مطلب غريزي يعرضه للخطر، وهي لا شعورية، ومن بين هذه الحيل الدفاعية ما يلي:

◆ **الكبت Repression:**

الكبت عبارة عن حيلة دفاعية يستخدمها الأنا لمنع الأفكار المثيرة للقلق للوصول إلى الشعور. *(جابر، ١٩٨٦، ص٣٦)*

وهذا الكبت للموضوع لا يستمر، ولكن يمكن السماح له بالظهور على ساحة الشعور عندما لم يعد يؤثر فيها بالسلب أو عندما تكون الأنا قد قويت لاستقبال هذا الموضوع.

مثال: فالطفل الذي يكتسب دوافعه الجنسية، قد يجد عند وصوله إلى مرحلة البلوغ أن "الأنا" لديه قد قويت بحيث أصبحت قادرة على معالجة هذه الدوافع وعندئذ يرفع الكبت. *(القاضي وآخرون، ١٩٨١، ص١٥٨)*

◆ **التثبيت Fixation:**

يمر الإنسان عبر حياته من مرحلة إلى أخرى وبصورة طبيعية، ولكنه قد يتوقف عند مرحلة بعينها ويتمسك بخصائصها، ويخاف أن يعبر المرحلة التي تليها، لأنه قد يجد هذه

الخصائص التي توقف عندها تحقق له إشباعاته، فيتم تثبيته على هذه المرحلة. مثال: عندما نجد طفلاً في الثامنة من عمره وهو يمص أصابعه ويجد في ذلك راحة، فهو يخاف أن يعبر المرحلة التي تليها خوفًا من العجز في تحقيق ومجاراة خصائص المرحلة الجديدة.

◆ النكوص Regression:

النكوص هو عودة إلى الوراء، عودة من مرحلة لاحقة إلى مرحلة سابقة، كان قد تم التثبيت عليها. ويحدث هذا عندما يتعرض الطفل لموقف خطير يشعر فيه بفقدان الحب.

مثال: قد يرجع الطفل إلى مرحلة سابقة ويتبول لا إراديًا عندما يولد في الأسرة طفلاً جديدًا حيث تتحول اهتمامات الجميع إلى هذا الجديد.

◆ تشكيل رد الفعل Reaction formation:

هو دفاع ضد ما يعكر صفو الأنا، حيث يتم استبدال الدافع المثير للكراهية إلى نقيضه، فتكون الكراهية في اللاشعور ويكون الحب هو القناع الذي يخفيها.

" ومن الأمثلة الدالة على التكوين العكسي، خشونة بعض الرجال المبالغ فيها خوفاً من ظهور إمارات الطراوة في تكوينهم. . . والمسايرة الزائدة لقواعد المجتمع ونظمه التي قد تكون قناعًا يخفى دوافع التمرد والعداء ". *(جابر، ١٩٨٦، ص٣٨)*

◆ الإسقاط Projection:

عبارة عن إنكار صفة معينة في الفرد، وإضفاء هذه الصفة إلى شخص آخر. وهو عملية إزاحة جزء من صفاتنا من داخلنا إلى البيئة الخارجية، أي نسقط ما بداخلنا من مشاعر مثيرة إلى الآخرين.

" والإسقاط هو الميكانزم المفضل لدى هؤلاء الذين يحاولون توسيع أو تدعيم احترامهم بنفسهم، فالفرد لا يحاول فحسب أن يبدو في صورة حسنة، بل يحاول في نفس الوقت أن يحط من شأن الآخرين، فهو يرفع من شأنه على حساب الآخرين".

(القاضي وآخرون، ١٩٨١، ص١٥٩)

◆ التبرير Rationalization:

تقدم الأنا تفسيراً منطقيًا (منطق أعوج) لسلوك الفرد من أجل احترام ذاته.

" وإذا لم نستطع بلوغ العنب الجيد وقطف الثمار نقول إنه حصرم، ومن أمثلة التبريرات: أني تأخرت لأن ساعة التنبيه لم تدق، وأنا أدخن لأن الناس يدخنون" .

(جابر، ١٩٨٦ ، ص٣٩)

أساليب العلاج والتحليل النفسي:

استخدم التحليل النفسي بعض الأساليب العلاجية نذكر منها ما يلي:

أولاً: التداعي الحر Free Association:

إطلاق العنان بحرية لأفكار العميل وخواطره واتجاهاته ورغباته واحساساته تسترسل من تلقاء نفسها دون تخطيط ودون اختبار وتحفظ. . . وعلى حد تعبير "فرويد" نفسه، يكون المريض كالجالس بجوار شباك قطار يصف لشخص يجلس خلفه المناظر المتغيرة المتلاحقة التي يراها بأمانة ذاكراً أي شيء وكل شيء" . *(زهران، ١٩٧٧ ، ص٢٣٨)*

وقد أشار "باترسون" إلى أن القاعدة الأساسية في التحليل النفسي هي أن ينغمس المريض في عملية التداعي الحر، أي أن يترك عقله ينطلق ثم ينطق بكل ما يأتي إليه أو يخطر على باله سواء أكان موضع موافقة أو معارضة وسواء أكان ذا معنى أو لا معنى له.

ومع أن ما يقدمه المريض قد لا يبدو فيه ترابط ولا تجمعه علاقة، فإن كل تداع مرتبط بسابقه بطريقة ما ذات معنى كامل في سلسلة متصلة الحلقات، وقد يحدث تراجع أو تحول مواقع، ولكن السلسلة تكشف الحياة العقلية للمريض والتنظيم الحالي لعقله.

(باترسون، ١٩٩٠ ، ص١٦٣)

ويكون دور المعالج محاولة سماع كل صغيرة وكبيرة حتى يتمكن من فهم ما لدى العميل من معاناة وذلك من أجل إمكانية اختيار الوقت المناسب لعملية ما يقوله العميل" .

(الزيود، ١٩٩٨ ، ص٣٧)

ويقوم هذا الأسلوب على ثلاث مسلمات أساسية هي:

١. أن كل ما نقوله أو نفعله له معنى، ليس ذلك فحسب بل يتصل بكل شيء آخر قلناه وفعلناه.
٢. أن المادة اللاشعورية يمكن استدعاؤها بحيث نعيها على نحو له معنى بتشجيع التعبير الحر عن أفكارنا عندما يتم ذلك.
٣. أن المادة اللاشعورية تؤثر في سلوكنا. *(جابر، ١٩٨٦ ، ص٤٥)*

ثانيًا: التحويل Transference :

يتخذ المعالج من العميل في بداية الأمر موقفًا محايدًا لا يتأثر فيه بانفعالات معينة أو ينجرف إلى عاطفة.

ولقد أشار "فرويد" من خلال تجاربه بأن العميل قد يتأرجح حبًا أو كرهًا في فترات معينة بالنسبة للمعالج. وعلى هذا الأساس فقد أوضح "فرويد" أن المعالج صاحب خبرة ويجب أن يكون حذرًا ومحايدًا.

وقد يسقط العميل انفعالاته ومشاعره الخاصة على المعالج، والذي أسماه "فرويد" التحويل.

وقد أشار "باترسون" إلى وجود ثلاثة أنواع من التحويل:

١. التحويل الإيجابي، ويتسم بالحب والإعجاب.
٢. التحويل السلبي، ويتسم بالكراهية والنفور.
٣. التحويل المختلط، وهو الذي يجمع بين النوعين السابقين من التحويل مثل ما يكبته الطفل لوالديه.

ومن خلال عملية التحويل يستطيع المحلل أن يكوّن فكرة واضحة عن النمط السلوكي في حياة العميل، وإذا حدثت الثقة بين المعالج والعميل فإنها تؤدي إلى عملية تقليل من أعراض القلق وتظهر بوادر وعلامات الصحة النفسية على العميل وتسمى هذه الحالة بعلاج التحويل. *(الزيود، ١٩٩٨، ص٣٨)*

ثالثًا: المقاومة Resistance

هي محاولة العميل للمقاومة الشديدة بهدف عدم ظهور المكبوتات، وهي مقاومة لا شعورية، وتمثل قوة من جانب العميل لإجهاض عملية العلاج دون أن يدري.

وقد لاحظ "فرويد" أثناء عملية التداعي الحر من جانب العميل، أنه عندما يشعر أنه وصل في استرساله إلى نقطة حساسة في حياته، قد يتوقف ويقاوم التداعي الحر.

ومن الجدير بالذكر أن المعالج (أو المحلل) يقدم تفسيرًا للمكبوتات اللاشعورية للعميل وهي في حد ذاتها التي حرص كل الحرص على عدم ظهورها على مسرح الشعور عن طريق المقاومة وغيرها. وقد يشعر بالخجل أو الذنب، عندما يكشف له "المعالج" بعضًا من هذه

المكبوتات وقد تمس حياة أسرته أو تعري شخصيته وخاصة النواحي الجنسية منها، مما يجعل العميل غير متحمس لمواصلة الجلسات وقد يعتذر عنها، وهنا دور هام للمعالج كي ينجح في إقناع العميل في مواصلة الجلسات والعلاج.

سابعًا: تحليل الأحلام Dream Analysis:

تتعطل وظيفة الأنا الشعورية عند النوم، ومن ثم فقد تختفي رقابة الأنا على الهو أو على اللاشعور، ومن هنا قد يتسرب جزء من المخزون من الهو إلى ساحة الشعور.

ومن هنا يمكن تحليل الأحلام للوصول إلى أعماق اللاشعور وأسراره.

وقد اعتبر "فرويد" الأحلام بمثابة نافذة تطلق على عالم الأسرار لدى الإنسان، وهو مخزون مكبوت لديه القدرة على الحركة والنشاط رغبة منه إلى الوصول للإشباع.

" ويذكر "فرويد" أن تفسير الأحلام هو الطريق الملكي لمعرفة الأنشطة اللاشعورية داخل العقل". *(باترسون، ١٩٩٠، ص١٦٤)*

" إن تحليل الأحلام يعتبر وسيلة مساعدة في عملية التداعي الحر، حيث يتمكن المعالج من استعمال المواد التي وردت في الحكم كوسيلة لاستدعاء نقاط معينة مما يوضح مختلف النشاط النفسي". *(زهران، ١٩٧٧، ص٢٤٧)*

ويرى "فرويد" أن الأحلام تتكون من منبعين هما:

المنبع الأول	المنبع الثاني
رغبات مكبوتة ومختزنة في اللاشعور، تتسرب أثناء النوم. وهذه الرغبات قد كبتت لصدامها مع عادات المجتمع.	قد تكون جزءاً من الأنا قد ركن مؤقتًا، حتى وجد أثناء النوم من يشجعه على التواجد بالأنا.

والأحلام نوعان:

أ ـ حلم يستطيع المريض تذكره، وتذكر محتوياته وعناصره.

ب ـ حلم غير واضح في المحتوى، وعلى المعالج أن يكشف مثل هذه الأحلام.
(زيود، ١٩٩٨، ص٣٩)

" وبناء على تحليل "فرويد" للأحلام، انتهى إلى نظريته القائلة بأن وظيفة الحلم هي إشباع الرغبات المكبوتة وتعبير عن محتويات العقل الإنساني البدائية.

وينشأ الحلم بعملية أولية، ذلك أن "الأنا" تصبح أثناء النوم ضعيفة نسبيًا وتحاول النزعات والأفكار اللاشعورية أن تعبر عن نفسها، ولكن الأنا تستطيع أن تخفي هذه المادة، وهذا هو السبب في أن الرغبة التي يعبر عنها الحلم لا تكون واضحة دائمًا على نحو مباشر، وفي تفسير الحلم وتحليله عمل صعب ". *(جابر، ١٩٨٦، ص٤٨)*

خامسًا: التفسير Interpretation:

تقوم عملية التفسير على قاعدة أن ما يقوله المريض ويستمر في سرده يخفي وراءه كثيرًا من المعاني الكامنة، وعلى المحلل أن يفسر هذه المعاني.

والمحلل يفسر هذه المعاني على أساس معرفته بحالة المريض النفسية عن طريق عدد من الجلسات التحليلية.

ويجب أن يكون "المحلل" دقيقًا في تفسيراته لدوافع المريض، حتى يقتنع بها ومن ثم يثق في المحلل.

أهداف عملية التفسير:

- إحداث تغيير في سلوكيات المريض.
- تحويل الرغبات المكبوتة والحاجات اللاشعورية إلى مسرح الشعور كي يتعرف عليها المريض.
- توسيع إدراكات المريض وكذلك درجة استبصاره، مما يساعده على حل مشكلاته.
- محاولة التغلب على المقاومة التي يبديها المريض.
- يشعر المعالج بأنه قد قدم شيئًا ما يريح المريض.

ويذكر "باترسون" بأن توقيت عملية التفسير هام جدًا فالتفسيرات غير الناضجة تلقى مقاومة، والمادة المراد تفسيرها يفضل أن تكون في منطقة ما قبل الشعور، والمريض يجب أن يكون على وشك الاستبصار وذلك من أجل أن يكون التفسير فعالاً.

(باترسون، ١٩٩٠، ص١٦٥)

إسهامات "فرويد" من خلال التحليل النفسي:

- اكتشاف خبرات الطفولة ومدى تأثيرها على المراحل التالية من النمو.

- وضع نظرية في الشخصية أرجع خصائصها إلى مرحلة الطفولة.
- اكتشافه للعمليات اللاشعورية.
- تطويره للتداعي الحر.
- اكتشافه لنظرية التحول وتحذير المحللين تجاهها.
- دراسة الحالات الفردية وتحليلها.
- تركيزه على أسباب المرض وليس أعراضه فحسب.
- محاولته تحرير الفرد من دوافعه الكامنة بأساليب مختلفة.

عيوب التحليل النفسي:

- مبالغة "فرويد" في الجانب البيولوجي والتركيز على النمو الجنسي مما أدى إلى وقوع خلاف بينه وبين زملائه وطلابه.
- إهمال الجانب الاجتماعي للنمو والعلاقات الاجتماعية بين الأبناء والآباء أثناء الطفولة.
- تعميم النتائج معتمداً على الحالات التي درسها في أثينا متجاهلاً الفروق الثقافية والاجتماعية والزمنية.
- البعد عن المنهج العلمي في إدارة حالاته وتفسيراتها.
- يحتاج هذا الأسلوب من العلاج إلى وقت طويل وجهد شاق وخبرة عالية.

العلاج المتمركز حول الحالة

(كارل روجرز)

- تصورات النظرية
- قضايا النظرية
- تصور النظرية في الشخصية
- نظرية الشخص الأكثر فاعلية
- العملية الإرشادية
- العلاقة الإرشادية
- الذات عند روجرز
- مميزات النظرية
- انتقادات وجهت لهذه النظرية

يطلق على هذا الأسلوب العلاجي، الإرشاد غير الموجه Non directive Counseling ولكنه الآن يسمى بالإرشاد المتمركز حول المسترشد Client centered counseling وهو خير تعبير لمؤسسه "كارل رانسم روجرز" Carl Ransom Rogers.

تصورات هذه النظرية:

وتتلخص التصورات الرئيسية المكونة لنظرية "روجرز" فيما يلي:

١. الكائن العضوي: Organism وهو الفرد بكليته.
٢. المجال الظاهري: Phenomenal وهو مجموع الخبرة.
٣. الذات وهي الجزء المتمايز من المجال الظاهري وتتكون من نمط للادراكات والقيم الشعورية بالنسبة بـ " أنا " وضمير المتكلم (Me Or I).

ويمتلك الكائن الخصائص الآتية:

أ - أنه يستجيب ككل منظم للمجال الظاهري حيث يشبع حاجاته.
ب - أن له دافعًا أساسيًا واحدًا وهو أن يحقق وأن يصون وأن يعزز ذاته.
ج - أنه قد يرمز إلى خبراته بحيث تصبح شعورية، أو قد ينكر عليها الرمز بحيث تظل لا شعورية أو قد يتجاهلها كلية.

الذات وهي المفهوم المركزي في نظرية "روجرز" عن الشخصية فلها خصائص عديدة منها:

أ - أنها تنمو من تفاعل الكائن مع البيئة.

ب ـ أنها تمتص قيم الآخرين وتدركها بطريقة مشوهة.
ج ـ تنزع الذات إلى الاتساق.
د ـ يسلك الكائن بأساليب تتسق مع الذات.
هـ ـ الخبرات التي لا تتسق مع الذات تدرك بوصفها تهديدات.
و ـ قد تتغير الذات نتيجة النضج والتعلم. *(هول ولندزى، ١٩٦٩، ص٦١٢)*

ولقد اختلف "روجرز" مع "يونج" من حيث ارتباط مفهوم الذات باللاشعور الذي يضم عواطف الفرد وأحاسيسه واتفق مع "كورت ليفن" **Lewin** و"هل" **Hull** و"لندزى" **Lindzey** من حيث النظرة الكلية التي يحملها الفرد من خلال خبرته الماضية والحاضرة والمستقبلية، واتفق مع "وليم جيمس" **William James** على أن الذات سلسلة الأفكار المستمرة لدى الفرد وتكون شخصيته وهي التي تكون نظرته للحياة.
(أبو عيطة، ١٩٨٨، ص٩١)

القضايا التي عرضها "روجرز"

لقد أبرز "روجرز" طبيعة المفهومات وعلاقاتها المتداخلة في سلسلة من تسع عشرة قضية والتي قدمها في كتابه "العلاج المتمركز حول العميل عام ١٩٥١" وهذه القضايا على النحو التالي:

١. يوجد كل فرد في عالم من الخبرة دائم التغيير وهو مركزه هذا العالم.
٢. يستجيب الكائن للمجال كما يخبره ويدركه، وهذا المجال الادراكي هو "واقع" بالنسبة للفرد.
٣. يستجيب الكائن الحي إلى المجال الظاهري ككل منظم.
٤. للكائن الحي نزعة **Tendency** واحدة أساسية هي تحقيق الذات والمحافظة عليها.
٥. السلوك في أساسه محاولة موجهة نحو هدف هو إشباع الحاجات التي يخبرها الكائن الحي في مجاله كما يدركه.
٦. يصاحب الانفعال السلوك الموجه نحو هدف، ويسهل له مهمته بوجه عام، فيرتبط نوع الانفعال بتلك النواحي من السلوك التي تجد في الطلب، وذلك مقابل النواحي الاستهلاكية للسلوك، كما ترتبط شدته بمدى الأهمية المدركة للسلوك في الحفاظ على الكائن الحي وتدعيمه.
٧. إن أحسن طريقة لفهم السلوك هي من خلال الإطار المرجعي الداخلي للفرد نفسه.

٨ . يتمايز جزء من المجال الإدراكي بالتدريج ليكون الذات .

٩ . نتيجة التفاعل مع البيئة ومع الأحكام التقويمية للآخرين بشكل خاص يتكون بناء الذات – نمط تصوري منظم، مرن منسق من إدراكات وعلاقات الـ " أنا " أو " ضمير المتكلم " مع القيم التي ترتبط بهذه المفاهيم .

١٠ . القيم المرتبطة بالخبرات والقيم التي تشكل جزءًا من بناء الذات، هي في بعض الحالات قيم يخبرها الكائن الحي بصورة مباشرة، وفى بعض الحالات قيم يستدمجها أو يأخذها عن آخرين، ولكن تدرك بطريقة مشوهة كما لو كانت قد خبرت بطريقة مباشرة .

١١ . تتحول خبرات الفرد التي تحدث له في حياته :

أ ـ إلى صورة رمزية تدرك وتنظم في علاقة ما مع الذات .

بـ ـ يتجاهلها الفرد حيث لا تدرك لها علاقة ببناء الذات .

ج ـ يحال بينها وبين الوصول إلى صورة رمزية أو تعطى لها صورة رمزية مشوهة لأنها لا تتسق مع بناء الذات .

١٢ . تتسم معظم الطرق التي يختارها الفرد لسلوكه مع مفهومه عن نفسه (إن أحسن طريقة لإحداث تعديل في السلوك تكون بإحداث تغيير في مفهوم الذات) .

١٣ . قد يصدر السلوك عن خبرات وحاجات عضوية لم تصل إلى مستوى التعبير الرمزي وربما لا يتسق هذا السلوك مع بناء الذات، وفي مثل هذه الحالات لا يكون السلوك حتميًا للفرد. وعندما نأخذ القضيتين (١٢ ، ١٣) معًا في اعتبارنا، يتبين لنا أن " روجرز " يبرز وجود جهازين لتنظيم السلوك، الذات والكائن الحي، وقد يعمل هذان الجهازان معًا في انسجام وتعاون، أو يعارض كل منهما الآخر فتكون النتيجة توترًا وسوء تكيف كما ستبين القضية ١٤ ، أما إذا عملا معًا فستكون النتيجة تكيفًا صحيحًا كما تبين القضية ١٥ .

١٤ . ينشأ سوء التوافق النفسي حين يمنع الكائن الحي عددًا من خبراته الحسية والحشوية ذات الدلالة من بلوغ مرتبة الوعي، ويؤدي هذا بدوره إلى الحيلولة دون تحول هذه الخبرات إلى صور رمزية وإلى عدم انتظامها في جشتالت بناء الذات، ويسبب مثل هذا الموقف قدرًا كبيرًا وأساسيًا من التوتر النفسي .

١٥ . يتوافر التوافق النفسي عندما يصبح مفهوم الذات في وضع يسمح لكل الخبرات الحسية والحشوية للكائن بأن تصبح متمثلة في مستوى رمزي وعلى علاقة ثابتة ومتسقة مع مفهوم الذات .

١٦ . تـدرك أي خـبرة لا تتـسق مـع تنظيم أو بناء الذات كتهديد، وكلما زاد هذا النوع من المدركات ازداد الجمود في تنظيم بناء الذات حتى يتسنى له المحافظة على بقائه.

١٧ . في ظـل ظـروف خاصـة تتـضمن أساسًا انتفاء أي تهديد للذات يصبح إدراك الخبرات الـتي لا تتـسق مـع مفهوم الذات أمرًا ممكنًا، كما يصبح من الممكن مراجعة بناء الذات بشكل يسمح بتمثل هذه الخبرات وجعلها متضمنة في بناء الذات.

١٨ . عـندما يـدرك الـشخص ويتقبل في جهاز متسق ومتكامل كل خبراته الحسية والحشوية فإنه يصبح بالضرورة أكثر تفهمًا للآخرين وأكثر تقبلاً لهم كأشخاص منفصلين.

١٩ . عـندما يـدرك الـشخص ويتقـبل في بـناء ذاتـه المـزيد من خبراته العضوية يكتشف أنه يستبدل جهاز القيم الحالي لديه، وهو قائم في المقام الأول على ما استدمجه عن الآخرين وأعطى له صورة رمزية مشوهة بعملية تقييم متصلة ومستمرة.

ومـن خـلال مقالـته عـن نظـرية العلاج **The Theory of Therapy** في كتاب كوخ **Koch** عام ١٩٥٩ أورد المبادئ الثلاثة التالية:

١ . رغـبة الـشخص في التقديـر الذاتـي، ففي بعض الأحيان تهيمن رغبة الفرد في أن يكون علـى صـواب وأن يكـون جديرًا بالثناء والتقدير من قبل الآخرين في مجتمعه على قيمته الذاتية العضوية.

٢ . ولقـد تـبين "روجرز" وجود رغبة قوية لتقدير الذات **Self – esteem** موازية للرغبة في التقدير الاجتماعي.

٣ . ونتيجة لقوى ورغبات ومطالب التقدير الاجتماعي وتقدير الذات ينمو لديه اتجاه قوامه أن اعتبار الذات وجدارتها يساعده على مواجهة مواقف الحياة اليومية الصعبة.

(Rogers,1959)، *(غنيم ١٩٧٢، ص ٧٧)*

تصور النظرية في الشخصية:

إن نظـرية "روجـرز" في الشخصية قد وصفها من خلال خبراته كمعالج بطريقة العلاج المركـز حـول العمـيل. وهـو يـرفض فكـرة المـثير ـ الاسـتجابة، ويـؤيد وجهـة النظـر الـسيكولوجية الـتي تقـول إن الكـائن الحي يستجيب ككل منظم. وأنه ينزع دائمًا إلى تحقيق ذاته.

والـذات عـند "روجـرز" هـي وعـي الفـرد بوجوده ونشاطه، أو هي بتعبير آخر مجموع الخبرات التي تنسب لضمير المتكلم أنا.

إن إدراك الشخص لخبراته انتقائي، حيث ينتقي من الخبرات مع ما يتفق مع مفهومه عن نفسه، ومن ثم تكون أفضل الطرق لتعديل السلوك، هي استحداث التغيير في مفهوم الذات وطريقته في العلاج المتمركز حول العميل هي طريقة للعلاج لتغيير مفهوم الذات.

يذكر "روجرز" أن الشخص يحتوي على جهازين هما: الذات والآخر الكائن الحي، ويجب أن يعمل الجهازان في تناغم وانسجام حتى لا يشعر الفرد بالتوتر والقلق.

ولقد استطاع "روجرز" أن يفرز لنا العديد من الأعمال من خلال خبراته وممارساته للإرشاد والعلاج النفسي، ومن ذلك ما يلي:

◆ **نظرية الشخص الأكثر فاعلية: The Theory of the fully functioning person**

كل فرد لديه الاستعداد لتحسين ذاته، وكل فرد لديه دوافع عديدة لتخزين خبراته، وأي فرد في حاجة إلى الاعتبار الإيجابي من الآخرين، وكذلك الاعتبار من قبل الذات، وعندما يحدث ذلك فإن دوافعه الداخلية لتحقيق الذات تعمل بقوة وفاعلية، بالتالي يصبح الفرد فعالاً، ويصبح أكثر انفتاحًا للخبرة، وأكثر دافعية، وأكثر نضجًا.

ويمكن بناء تصور للشخص الأكثر فاعلية على النحو التالي:

١ـ شخص مبتكر. **A creative person**
٢ـ شخص موثوق به **Constructive and Trustworthy**
٣ـ شخص يمكن الاعتماد عليه **Dependable person**
٤ـ شخص حر. **Free person**

(باترسون، ١٩٩٠)، (Boeree,1998)

◆ **العملية الإرشادية: The counseling process**

حيث ساهم في الإشارة إليها من خلال ممارساته العلاجية ويمكن النظر إليها من إطارين هامين هما:

١ـ الإطار الظاهراتي. **Phenomenological**، الإطار المرجعي للمسترشد **The client's frame of reference**.

٢ـ الإطار الخارجي، أو ما يطلق عليه الإطار المرجعي للملاحظ **On observer frame of Reference**.

ومن خلال خبراته وممارساته في مجال الإرشاد والعلاج النفسي، أوضح لنا "أن نظريات

الإرشـاد المتمركـز حـول الحالة أو المسترشد في مراحلها الأولى تؤكد على التكنيكات، وأنها الآن تـؤكد علـى أهمية المرشد واتجاهاته أكثر من تأكيدها على هذه التكنيكات أو الفنيات، كمـا أنهـا تـؤكد علـى أهمـية العلاقـة الإرشادية أكثر من تأكيدها على ما يقوله المرشد وما يفعله". *(باترسون، ١٩٩٠)*

◆ **العلاقة الإرشادية:**

تقوم العلاقة الإرشادية بين المرشد والعميل من وجهة نظر "روجرز" على ما يلي:

١. الفهـم الموضـوعي للعميل من خلال وجهة نظره وبالطريقة التي ينظر بها إلى نفسه وإلى العالم.
٢. تقبل العميل بغض النظر عن السلوك الذي يبديه.
٣. قبول المرشد فيما يفعله المسترشد، بحيث يجب أن لا يخالف ما يقوله وأن يكون حياديًا.

(الزيود، ١٩٩٨، ص١٩٨)

وللعلاقـة الإرشـادية قـيمة علاجـية، حـيث يمكن النظر إليها " على أنها صورة صغيرة للعالم الخاص بالمسترشد، فهي تعكس الأنماط الخاصة بعلاقة المسترشد بالآخرين، وتساعد العلاقة الإرشادية المرشد على ملاحظة نمط العلاقة الشخصية للمسترشد، كما أنها تمثل بيئة لتغـيير أنمـاط الاتـصال غـير الفعال، ومن هذا المنظور تكون العلاقة نفسها علاجية، حيث يواجه المرشد المسترشد كل منهما الآخر كفردين يعملان على حل تعقيدات العلاقة الودية.

وثمة عامل آخر في فاعلية العلاقة الإرشادية، هو تأسيس المناخ العلاجي القائم على الثقة والتقبل، بالإضـافة إلى الـشروط الجوهـرية وهـي الـتطابق، والـتفهم القائم على المشاركة والتقدير الإيجابي. *(الشناوي، ١٩٩٦، ص٥٨)*

الذات عند "روجرز" The self:

هـي أهـم مكـونات الشخـصية عند "روجرز" والذات عنده هي جزء متمايز من المجال الظاهرياتـي ويـتكون مـن سلـسلة مـن المـدركات والقيم عن "أنا" و"نفسي" والذات هي النواة التي يقام حولها بناء الشخصية.

تنـشأ الـذات مـن تفاعـل الكائن العضوي مع البيئة، وخلال نموها، تميل إلى التكامل أو الانـتماء إلى بعـض القـيم وتـشويه أو تحـريف بعـض القـيم الأخـرى، وتـسعى الـذات إلى الاحـتفاظ بالاتـساق في سلوك الكائن والتوازن بينه وبين اتساقها هي نفسها. فالخبرات التي

تتسق مع تصور الذات لنفسها تتكامل معها بينما تلك التي لا تتسق تعتبر تهديدات وأخطاراً. والذات في صيرورة مستمرة فهي تنمو وتتغير نتيجة التفاعل المستمر مع المجال الظاهرياتي.

وفضلاً عن ذلك كله فإن "روجرز" يعزو كافة السلوك الإنساني إلى واقع واحد هو "تحقيق الذات Self – actualization" فهذا الدافع هو الذي يمد البشر بهدف يسعون إلى تحقيقه. *(القاضي وآخرون، ١٩٨١، ص ٢٣١)*

ولقد اهتم "روجرز" بمسألة نشأة عدم التطابق وكيفية تنمية التطابق بين الذات والكائن، أي بموضوع التوافق، اهتماماً كبيراً، ومن ثم فقد كرس حياته المهنية كلها لتفهم الإنسان وعلاجه ويتلخص أسلوب "روجرز" في أنه يحاول تفهم الفرد عن طريق دخول عالمه فيتمكن من رؤية العالم الخارجي من داخل الفرد، كما يحاول "روجرز" بين ثلاثة أنواع من المعرفة يحصل عليها الباحث هي: التعرف الشخصاني **Personal**، والتعرف الموضوعي **Objective** والتعرف البينشخصي **Interpersonal**.

فالتعرف الشخصاني هو أن تعرف شيئًا عن الفرد من خلال إطارنا المرجعي الداخلي. والتعرف الموضوعي هو أن يمر ما نعرفه بتدقيق ومراجعة مع ملاحظات أخرى، والتعرف البينشخصي هو استخدام مهاراتنا للإحساس بما يشعر به الآخرون، أو محاولة فهم المجال الظاهري لشخص آخر والذي يسمى بالمعرفة الظاهراتية **Phenomenological**.

(الشماع، ١٩٧٧، ص ٥٠)

وقد ألمح " روجرز " إلى أن يلاحظ المرشد ما يلي:

١. أن يرى المرشد العالم المحيط بالمسترشد كما يراه المسترشد لا كما يراه المرشد.
٢. أن يدرك المرشد المسترشد كما هو عليه.
٣. على المرشد أن يجعل المسترشد يشعر بذلك. *(Rogers,1951,P.29)*

❖ مميزات النظرية:

تعتبر نظرية "روجرز" من النظريات التي لاقت قبولاً لدى العديد من الباحثين في المجال الإنساني، ومن مميزات هذه النظرية ما يلي:

١. أنها تسمح للعميل بأن يصل إلى الحلول التي يراها مناسبة مع أقصى درجة من الحرية وعكس المشاعر، وهذا يشجع تطوير روح المبادرة وتحمل المسئولية.

٢ . أن فكرة الفرد عن نفسه هي حجر الزاوية في نظرية " روجرز " وهذه الذات تتألف من إدراك الفرد لخصائصه وقدراته وعلاقة الذات مع البيئة والآخرين ونوع القيمة التي تدرك على أنها مرتبطة بالخبرات والأهداف والمثل .

٣ . يولد الفرد ولديه ميل لتحقيق ذاته وتعتمد درجة التحقيق على الخبرات التي يمر بها .

٤ . يرى بعضهم أن مفهوم الذات متعلم ، فالفرد الذي تتاح له فرصة التفاعل مع البيئة يكون مفهوم مختلف عن الفرد الذي عاش في كبت وعدم تفاعل .

(الزيود، ١٩٩٨ ، ص ١٨١)

٥ . أنه لا يتطلب تدريبًا طويلاً مرهقًا كما هو الحال في مجال التحليل النفسي .

(جابر، ١٩٨٦ ، ص ٥٧١)

◆ انتقادات وجهت لهذه النظرية :

بالرغم مما تقدم من مميزات لهذه النظرية إلا أنها لاقت بعض الانتقادات شأنها شأن النظريات الأخرى ومن بين هذه الانتقادات ما يلي :

١ . يرى سنيدر **Snyder** أن جدوى هذه الطريقة ضعيف في حالات الذهان ، ومشكلات تقدم العمر ، وحالات انخفاض الذكاء ، واضطرابات الكلام .

٢ . يرى ثورن **Thorn** أن هذا الاتجاه ضيق ومن الممكن أن يؤدي إلى نوع من النمطية في التفكير والمعالجة . *(الزيود، ١٩٩٨ ، ص٢٠٩)*

٣ . يضع " روجرز " أهمية قليلة أو ثانوية للاختبارات والمقاييس كوسيلة لجمع المعلومات . *(زهران، ١٩٨٠ ، ص٨٩)*

٤ . تجاهله للاشعور بعد أن برهن التحليل النفسي على أهميته وحقق قدرًا من النجاح .

٥ . أن نظرته إلى الطبيعة الإنسانية بسيطة وهو لا يستطيع أن يفسر لماذا يؤدي بعض الناس وظائفهم على أكمل وجه دون أن يجدوا اعتبارًا لذاتهم وغير مشروط .

(جابر، ١٩٨٦ ، ص ٥٧١)

وبالرغم من هذه الانتقادات . فقد زاع صيتها بين الباحثين وأصبحت تدعم القوة الثالثة وهي المجال الإنساني بجانب المجال السلوكي والمجال التحليلي .

العلاج السلوكي الانفعالي العقلانيREBT

Rational Emotive Behavior Therapy

ألبرت إليس (Albert Ellis)

- لمحة تاريخية
- الأفكار غير العقلانية
- العملية الإرشادية
- خطوات العلاج النفسي (ألبرت إليس)
- فوائد وأهمية هذا العلاج
- تصورات النظرية
- وجه نظر "إليس" في ABC
- استراتيجيات المعالج
- أهداف العلاج
- مآخذ على هذه النظرية

لمحة تاريخية:

تستند هذه النظرية إلى فلسفة فكرية تنتمي إلى مدارس يونانية ترجع نشأتها إلى عام ٢٥٠٠ ق.م، ويرجع الفضل لبعض شخصيات التاريخ القديم على تطوير العلاج السلوكي الانفعالي العقلاني REBT ومن بين هذه الشخصيات:

- "ابكتيتوس" Epictetus والذي عاش في القرن الأول بعد الميلاد.
- "ماركوس أوريليوس" Marcus Aurelius الإمبراطور الروماني، ويروى عن ابكتيتوس أنه قال: الرجال تضطرب مشاعرهم ليس بسبب الأشياء المحيطة بهم وإنما بسبب نظرتهم إلى تلك الأشياء.

ومن الأمور المتعلقة بهذا الموضوع أن البوذيين القدماء كانوا يقولون: إن انفعالات الإنسان تنشأ من طريقة تفكيره، كما أن "أدلر" Adler يؤمن بأن الانفعالات العاطفية للفرد مرتبطة ارتباطًا عضويًا بأفكاره ومعتقداته. *(الزيود، ١٩٩٨، ص٢٤٨)*

وتكمن الفكرة الأساسية للعلاج العقلاني في أن الإنسان حيوان عقلاني بصورة فريدة، كما أنه حيوان غير عقلاني بصورة فريدة، وأن اضطراباته الانفعالية والنفسية تعد إلى درجة كبيرة نتاج تفكيره بطريقة غير منطقية وغير عقلانية، وأنه يمكن أن يخلص نفسه من معظم تعاسته الانفعالية أو العقلية، ومن عدم فعاليته واضطرابه، إذ يمكن أن ينمي تفكيره العقلاني إلى أقصى درجة وأن يخفض تفكيره غير العقلاني إلى أقل درجة.

(الطيب، ١٩٨٩، ص١١٨)

ويتلخص منهج هذه الطريقة REBT في أن الشخص قادر على التفكير بعقلانية، ولكنه في ذات الوقت يصبح فريسة Prey لتقبل أفكاره أو معتقداته غير العقلانية، وأن المشكلات الانفعالية تكون نتيجة لمعتقدات الشخص والتي هو في حاجة إلى أن يتحداها ويقوم بتغييرها. *(Corey,1996,P.320)*

ومن هنا تقع المسئولية على المعالج الذي يقوم بتعليم العميل الأفكار العقلانية كي تحل محل الأفكار غير العقلانية، وبهذا يستطيع العميل أن يتخلص من اضطراباته الانفعالية، ويمكن له أن يتعامل مع الأحداث بأسلوب جديد.

التصورات والفروض التي تقوم عليها نظرية إليس:

ذكر "إليس" بعض التصورات والفروض التي تتعلق بطبيعة الإنسان وما يواجهه من اضطرابات انفعالية يعانى منها، ومن بين هذه التصورات والفروض ما يلي:

١. الإنسان حيوان عاقل متفرد في نوعه، وهو حين يفكر ويسلك بطريقة عقلانية، يصبح ذا فاعلية ويشعر بالسعادة والكفاءة.
٢. الاضطراب الانفعالي والسلوك العصابي يعتبران نتيجة للتفكير غير المنطقي، والتفكير والانفعال ليسا منفصلين.
٣. يرجع التفكير غير العقلاني في أصله ونشأته إلى التعليم المبكر غير المنطقي والذي تعلمه من بيئته. *(باترسون، ١٩٩٢، ص١٧٦)*
٤. يجوز مهاجمة الأفكار والمعتقدات الخاطئة والتي تؤدي إلى تحقير الذات، بالتالي تتسبب في الاضطرابات النفسية للفرد مما يؤدي إلى إعادة البناء المعرفي للفرد نتيجة لمهاجمة هذه المعتقدات الخاطئة وبالتالي يصبح تفكير الفرد أكثر عقلانية ومنطقية.
(الطيب، الشيخ، ١٩٩٠، ص٢٤٩)
٥. تستمر الاضطرابات الانفعالية لدى الشخص طالما استمرت حالة التفكير غير العقلاني لديه، ولقد وجد "إليس" أصل هذا التصور لدى "ابكتيتوس" **Epictetus** الفيلسوف اليوناني الذي يقرر أن الناس يضطربون ليس بسبب الإرشاد ولكن بسبب وجهات نظرهم التي يكونونها عن هذه الأشياء. ولقد اقتبس "إليس" نفس الفكرة من "هاملت" وهي أنه لا شيء في الخارج جيد أو سيء ولكن التفكير هو الذي يجعلها كذلك. *(باترسون، ١٩٩٢، ص١٧٧)*

إن تأثير المعتقدات اللاعقلانية ليس على الجانب النفسي فقط، بل أيضًا على الجانب

الفسيولوجي، فقد قدم "هارس وآخرون" Harris et al ، دراسة حول المعتقدات العقلانية وأثرها على الجانب الفسيولوجي حيث أشارت النتائج إلى ما يلي:

- ارتفاع متوسط درجات الاهتمام والهدوء لدى أصحاب المعتقدات العقلانية، بينما ارتفعت متوسطات درجات القلق لدى أصحاب المعتقدات غير العقلانية.
- وجود فروق دالة إحصائية في قياس درجة ضغط الدم بين أصحاب المعتقدات العقلانية وأصحاب المعتقدات غير العقلانية ولصالح العقلانية، حيث أشارت النتائج إلى ارتفاع ضغط الدم لدى أصحاب المعتقدات غير العقلانية مقارنة بأصحاب المعتقدات العقلانية.

هذه النتائج لا تدعم فقط فرضيات العلاج السلوكي الانفعالي العقلاني، ولكن أيضًا تقترح أسلوبًا للتمييز بين المعتقدات والانفعالات وذلك عن طريق قياس ما يحدث من تغيرات فسيولوجية، مثلما يحدث عند قياس التغيرات النفسية.

(Harris et al,2006,PP.101-111)

بعض الأفكار غير العقلانية التي أوردها "إليس" والتي تؤدي إلى الاضطرابات وهي:

١. ضرورة أن يكون الشخص محبوبًا أو مرضيًا عنه من كل المحيطين به.
٢. يجب على الفرد أن يكون على درجة عالية من الكفاءة والمنافسة وأن يتخذ ما يمكن أن يعتبر نفسه بسببه ذا قيمة وأهمية.
٣. بعض الناس شر وأذى وعلى درجة من الخسة والجبن والنذالة وهم لذلك يستحقون العقاب والتوبيخ.
٤. أنه من المصائب الفادحة أن تسير الأمور بعكس ما يتمنى الفرد.
٥. المصائب والتعاسة تعود أسبابها إلى الظروف الخارجية، والتي ليس للفرد عليها سيطرة.
٦. الأشياء الخطرة أو المخيفة هي أسباب الهم الكبير والانشغال الدائم للفكر، وينبغي أن يتوقعها الفرد دائمًا، وأن يكون على أهبة الاستعداد لمواجهتها والتعامل معها.
٧. الأسهل للشخص أن يتجنب بعض المسئوليات وأن يتحاشى مواجهة الصعوبات بدلاً من مواجهتها.
٨. يجب أن يعتمد الشخص على الآخرين، ويجب أن يكون هناك شخص أقوى منه لكي يعتمد عليه.

٩ . الخبرات والأحداث الماضية هي المحددات الأساسية للسلوك الحاضر والمؤثرات الماضية لا يمكن استئصالها .

١٠ . ينبغي أن يحزن الفرد لما يصيب الآخرين من اضطرابات ومشكلات ، (هذا اعتقاد خاطئ ، فالشخص العاقل هو الذي يحدد متى يكون سلوك الآخرين مؤذيًا له ، ثم يحاول أن يساعد هؤلاء الآخرين على التغير ، وإذا لم يكن من الممكن عمل شيء فعليه أن يتقبل الموقف ويعمل على تخفيفه بقدر الإمكان) .

١١ . هناك دائمًا حل لكل مشكلة ، وهذا الحل يجب التوصل إليه وإلا فإن النتائج سوف تكون خطيرة ، وهذا غير معقول للأسباب التالية :

أ ـ لا وجود لحل كامل صحيح ووحيد لأي مشكلة .

ب ـ ما يحدث من تخيل المخاطر بسبب الفشل في الوصول إلى الحل الصحيح يعتبر غير واقعي ، والإصرار على وجود هذا الحل قد يؤدى إلى القلق أو الخوف .

ج ـ الإصرار على الكمال قد يؤدي إلى حلول أضعف مما يمكن أن تكون . والعاقل هو من يحاول أن يجد حلولاً كثيرة ومتنوعة للمشكلة الواحدة ، ثم اختيار أحسنها وأكثرها قابلية للتنفيذ .

(باترسون ، ١٩٩٢ ، ص ١٨١ ، ١٨٢) ، (الطيب ، ١٩٧٩ ، ص ١٢٤) ، (Boeree,2000)

هذه الأفكار اللاعقلانية ، تؤدي بمن يعتنقها إلى العدوانية ، أو بعض الاضطرابات النفسية ، ولكن حينما يستطيع قهر هذه الأفكار ويستبدلها بأفكار منطقية عقلانية ، يمكن له في هذه الحالة الوصول إلى السوية ، ويصبح من الصعب الوقوع فريسة في مستنقع الاضطرابات النفسية .

مما تقدم علينا أن نسأل ، هل توجد علاقة بين الأفكار اللاعقلانية وأبعاد الشخصية ، وإجابة عن ذلك فقد قدم "دافيس **Davies** " دراسة حول بعض أبعاد الشخصية والأفكار العقلانية ، وقد أشارت النتائج إلى :

ـ وجود ارتباط دال بين متوسط درجات التقبل الذاتي غير المشروط والعصابية .

ـ وجود ارتباط إيجابي بين المعتقدات غير العقلانية والعصابية وارتباط سلبي مع الانفتاحية **Openness** . *(Davies,2006,PP.113-124)*

ويمكن لنا أن نسأل أيضًا هل الأفكار اللاعقلانية ثابتة في كل ثقافات العالم أم تختلف من مكان لآخر ؟

وإجابة عن ذلك فقد قدم "ستيل وآخرون Stell et al " دراسة حول تقييم المعتقدات الشخصية، وهي دراسة مقارنة بين عينات من جنوب أفريقيا والمكسيك وأمريكا.

ولقد أظهرت النتائج ما يلي:

وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات العينات الثلاث في متغير الثقافة.

وهذا يدل على وجود فروق حقيقية في نماذج من المعتقدات غير العقلانية بين الثقافات المختلفة. *(Stell et al,2006,PP.125-142)*

وجهة نظر "إليس" في نظرية Theory ABC:

أشار كل من "إبراهام ماسلو"، و"كارل روجرز" إلى أن الإنسان يولد وهو يتمتع بميول قوية لتطوير نفسه وتحقيق ذاته، وعلى الرغم من ذلك فإن الإنسان قد يدمر تحركه نحو تطوير نفسه نتيجة لميوله الداخلية بالأساليب التي يتعلمها لتحطيم نفسه، وتؤكد REBT أن الناس يستطيعون التحكم بعواطفهم وانفعالاتهم من خلال الطريقة التي ينظرون بها إلى الأحداث ومن خلال ردود الفعل التي يختارونها لمواجهة تلك الأحداث.

(الزيود، ١٩٩٨، ص٢٤٩)

ومن هنا وضع "إليس" نظرية ABC والتي يمكن أن نلخصها على النحو التالي:

A: يحدث عند هذه النقطة أن الإنسان يتلقى حدثًا لم يتوقعه، من الأحداث الحياتية، مثل الاضطرابات العائلية، عدم الرضا عن العمل، صدمات الطفولة المبكرة والتي تكون مصدرًا لشقائنا.

C: يرد الإنسان على هذا الحدث بانفعالات سلبية وغضب شديد بسبب التقارب بين C، A، والشخص يظن أن رد الفعل (C) رد فعل طبيعي عن الحدث (A) فيقول مثلاً أنا غاضب جدًا، أنا شديد الحزن أنا مكتئب.

ولكن "اليس" في نظريته يجزم بأن الحدث (A) الذي تلقاه الفرد لا يسبب (C) وهو رد الفعل بسلوك انفعالي عنيف، ولكن يؤكد أن (B) وهي اعتقاد الفرد عن (A) هي التي تسبب (C).

B: يمثل معتقدات الفرد عن الحدث، خاصة المعتقدات العقلانية وقد تسمى "معتقدات إضعاف الذات" Self – defeating beliefs، وبالرغم من الأحداث الحياتية الأليمة والتي

قد تكون واقعية تمامًا وتحمل الألم الحقيقي، إلا أن معتقداتنا العقلية قد تعمل على إضعاف هذه المشكلات إلى حد كبير.

ماذا يصنع المعالج هنا؟

يتدخل المعالج عند النقطة (A) ويناقش الأفكار العقلانية التي يحملها العميل عند النقطة (B) ونتيجة هذا النقاش، يمكن تغيير الأفكار اللاعقلانية إلى أفكار عقلانية، وينتج عن ذلك تأثير سلوكي جديد عند النقطة (C) والتي تمثل ردود الأفعال.

مثال:

A: مرض " علي " وعرف أصحابه بهذا الحدث المؤلم ولكنهم لم يأتوا لزيارته.
B: معتقدات " علي " عن سلوك أصحابه تجاه هذا الحدث.
C: رد الفعل السلبي تجاه الأصحاب لعدم حضورهم لزيارته واتخاذ قرار حاسم بمقاطعتهم، وينتج عن ذلك بعض الاضطرابات مثل الاكتئاب، القلق، التوتر....

الذي حدث هو أن (C) رد فعل مباشر عن (A) وهذا خطأ، يجب أن يناقش المرشد العميل عند النقطة (A) وربطها بالنقطة (B)، فقد يكون هناك ظروف خاصة شديدة منعتهم عن الحضور لزيارة صديقهم، ولكل إنسان ظروفه والغائب حجته معه. هذه الأفكار تؤثر على النقطة (C) فتتغير الأفكار اللاعقلانية مثل فكرة المقاطعة الشديدة، أو أنا مكتئب بسبب عدم حضورهم... إلخ. إلى أفكار عقلانية والتي لا تسبب له أي اضطرابات نفسية مثل كل إنسان لديه ظروفه، الغائب حجته معه.

ولقد أضاف " أليس " (D) و (E) إلى ABC فالمعالج يجب أن يناقش وبشدة المعتقدات العقلانية (D) لأن العميل يتأثر أساسًا بالآثار والنتائج النفسية الإيجابية للمعتقدات العقلانية (E).

فعلى سبيل المثال، أن الشخص المكتئب يشعر بالحزن والوحدة، لأنه يفكر تفكيرًا خاطئًا من حيث أنه لم يعد شخصًا مهمًا أو مفيدًا لأحد أو مرغوبًا فيه.

والواقع يقول إن المكتئبين ينجزون تمامًا مثل غير المكتئبين، ومن هنا يجب على المعالج أن يوضح للمكتئبين نجاحاتهم ويقوم بمهاجمة المعتقدات السلبية والتي ليس لها فائدة وهذا الأسلوب أفضل من الهجوم على الحالة المزاجية نفسها.

وهذا الهجوم على الأفكار اللاعقلانية يبرز الأفكار العقلانية والموجودة بداخلنا .

ويقول " أليس " إننا مبرمجون بيولوجيًا لنكون قابلين للتكيف ، أي مع الأفكار العقلانية .

وتوجد نماذج من الأفكار الخاطئة والتي تندمج في كيان بعض الأفراد وتحتوي على :

ـ تجاهل الصورة الموجبة	- Ignoring the positive
ـ تضخيم السلبية	- Exaggerating the negative
ـ التعميم المفرط	- Overgeralizing

ABC Theory

(A) الحدث الذي يؤثر في الشخصية
Activating Event

(B) المعتقدات والأفكار حول الحدث Beliefs

↓

تدخل المعالج لتغيير (D) المعتقدات
Disputing intervention

(C) الانفعالات والسلوكيات التي تنتج عن الاعتقادات
Consequence

↓

(E) التغير الذي يطرأ على الانفعالات والسلوك بسبب تدخل المعالج
Effect

↓

(F) الاعتقادات الجديدة ، المشاعر الجديدة New Feeling

(Bishop,1994,PP.28-29)

العملية الإرشادية عند إليس:

من خلال عرض نظرية "إليس" يتبين لنا دور عناصر العملية الإرشادية في هذه النظرية:

- جميع مجابهات المرشد تكون موجهة نحو الأفكار اللاعقلانية للمرء، وشعوره بهزيمة النفس بدلاً من مهاجمة شخصه وتقديم اللوم له.
- يجب على المرشد ألا يكون ودودًا أو دافئًا مع العميل.
- المرشدون في هذه النظرية REBT لا يقيمون اعتبارًا لسنوات الطفولة أو لمشاعر العميل، ولا يعتبرون تحسن حالة العميل شرطًا للانتقال في العلاج من طور إلى آخر.
- شخصية المرشد ومعرفته وصدقه ليس لها اعتبار في هذه النظرية، بدلاً من ذلك، فإن المرشد يهمه أن يتحرى ويناقش الأفكار اللاعقلانية التي تسبب الاضطرابات للعميل.

(الزيود، ١٩٩٨، ص ٢٦١)

استراتيجية المعالج في REBT:

كما أوضحنا من قبل فإن الاستراتيجية تقوم على الهجوم على الأفكار اللاعقلانية وغير المنطقية لدى الشخص المضطرب انفعاليًا ويمكن أن تنفذ هذه الاستراتيجية بطريقتين أساسيتين:

الأولى: أن يتقلد المعالج دور الداعية الصريح الذي ينكر الاعتقادات الخاطئة والخرافات المتأصلة في نفس العميل.

الثانية: أن يتقلد دور المشجع المقنع الذي يصر أحيانًا على أن يقوم العميل ببعض الأنشطة ويمارس بعض الأعمال التي يخاف من ممارستها بسبب الخوف المبني على المعتقدات والأفكار الخرافية، ويعتبر القيام بهذه الأنشطة وهذه الممارسات هجومًا مضادًا على تلك الاعتقادات والأفكار الخاطئة الخفية. *(باترسون، ١٩٩٢، ص ١٨٨)*

خطوات العلاج النفسي عند إليس:

الأولى: أن نثبت للعميل أنه غير منطقي، ثم نساعده على أن يفهم لماذا هو غير منطقي.

الثانية: أن نوضح له العلاقة بين أفكاره غير المنطقية وبين ما يشعر به من تعاسة واضطراب.

الثالثة: أن نجعل العميل يغير أفكاره وتفكيره، ويتخلى عن الأفكار غير المنطقية.

الرابعة: أن تذهب أبعد من مجرد التفاعل مع مجموعة معينة من الأفكار غير المنطقية، تذهب

إلى التعامل مع الأفكار الأكثر عمومية ومع فلسفة العميل ونظرته إلى الحياة، وبذلك نعده كي يتجنب الوقوع ضحية للأفكار الخاطئة مرة ثانية، ونتيجة لذلك فإن العميل يكتسب فلسفة عقلانية من الحياة، ويستبدل الأفكار والاتجاهات غير المنطقية بأخرى منطقية، وعندما يحقق ذلك، فإنه يتخلص من الانفعالات السلبية ومن السلوك المهدد للذات والمبني على تلك الانفعالات. *(باترسون، ١٩٩٢، ص١٩٨٥)*

أهداف العلاج السلوكي الانفعالي العقلاني عند "إليس":

ذكر "كوري" **Corey** بعض الأهداف النظرية وهي:

- تعليم العملاء أن يعملوا على تخفيض سلوكهم الدفاعي الذاتي إلى الحد الأدنى، وذلك عن طريق اكتساب فلسفة في الحياة أكثر عقلانية.
- تعليم العملاء أن لا يتوقفوا عند ما حدث لهم من أخطاء في الحياة، وعليهم أن يتعلموا من الوسائل والسبل التي عن طريقها يستطيعون التعامل مع صعوبات المستقبل، ومهمة المرشد هو أن يتحدى الاعتقادات غير العقلانية الذاتية والتي يتقبلها أو يسلكها بدون مناقشة.
- إن المرشد أو المعالج يصبح في موقف تحد للعملاء كي يغيروا فلسفتهم غير المنطقية للحياة، إلى فلسفة أفضل حتى يتجنبوا وقوعهم فريسة للاضطرابات بسبب معتقداتهم غير العقلانية في المستقبل. *(Corey,1996,P.324)*.

ومن خلال توجيه بعض الأسئلة إلى "أليس" ومن بينها إجابته على سؤال يقول: ماذا عن العلاج السلوكي الانفعالي العقلاني؟ **What is REBT ?**، يمكن لنا أن نستخلص من إجابته عن هذا السؤال بعض فوائد وأهمية هذا العلاج على النحو التالي:

- عبارة عن أسلوب وتوجه عملي للتعامل مع مشكلات النمو الشخصي، حيث يحتل مكانة مرموقة للتعامل الجيد مع الحاضر والاتجاهات الحالية، وكذلك الانفعالات الأليمة، واضطرابات سوء التكيف التي يمكن أن تدمر **Sabotage** سائر الخبرات في الحياة.
- يزود الأفكار بالتكيف وفقًا لحاجاته عن طريق فنيات معينة لمساعدتهم في حل مشكلاتهم.
- أن المرشدين الممارسين لهذا النوع من العلاج ينفتحون على الأفراد لمساعدتهم، يبحثون عن معتقداتهم الفردية غير العقلانية والتي تؤدي إلى الضغوط الانفعالية.
- أن هذا النوع من العلاج يزودنا بوسائل متعددة لمساعدة الأفراد لإعادة تكوين معتقداتهم إلى أن تصبح معتقدات وأفكارًا أكثر عقلانية وواقعية.

ـ يساعد الأفراد على أن يطوروا فلسفة ومنهج حياتهم، بحيث تزداد كفاءاتهم في العمل والنجاح في الحياة مع الآخرين. *(www.rebt.orq.fag.html/)*

المآخذ على هذه النظرية:

وبالرغم من هذه الفوائد والأهمية للعلاج السلوكي الانفعالي العقلاني إلا أن هناك بعض المآخذ على هذه النظرية وهي على النحو التالي:

١. عدم تأكيدها على العلاقة العلاجية بين العميل والمرشد أو على الألفة الواجب تكوينها.

٢. يؤكد أنصار **REBT** على أنه تجب مواجهة العميل منذ البداية بالأفكار اللاعقلانية التي يحملها دون اعتبار للزمن.

٣. تأكيدها على أن المرشد يجب أن يكون مهاجمًا قويًا منذ البداية وحتى النهاية على العميل وهذا يؤدي إلى أن يعرف المرشد المشكلة تعريفًا خاطئًا. *(الزيود، ١٩٩٨، ص٢٧٠)*

٤. هذه الطريقة غير فعالة مع الحالات شديدة الاضطرابات، والأطفال الصغار والمسنين، والأشخاص شديدي التعصب.

٥. لا تهتم بالعلاقة الإرشادية ولا بدورها في عملية تغيير الأفكار اللاعقلانية، ولكن تهتم بتأثير قوة المنطق وسلطان العقل والإقناع.

٦. قد يؤدي الهجوم المباشر على الأفكار اللاعقلانية لدى العميل إلى عملية مقاومة وإحداث الخوف والشعور بالتهديد من جانب العميل مما يجعل التغيير المطلوب أكثر صعوبة إن لم يكن مستحيلاً. *(باترسون، ١٩٩٢، ص٢١٧)*

نظرية التعلم الاجتماعي

The Social Learning Theory

Julian B. Rotter

مقدمة:

إن لنظرية التعلم الاجتماعي جذورًا لدى السلوكيين الذين يتمتعون بأفكار حول السلوك الإنساني، حيث اهتموا بالتعلم في هيئة تعزيز وفى صيغة الثواب والعقاب.

وقد استخدم السلوكيون قديمًا أمثال "إيفان بافلوف، جون واطسون، وسكنر، وغيرهم" المعمل لوصف سلوك الحيوان، وبالتالي فإن الباحثين الآخرين غير راضين عن قدرة نتائجهم في تفسير صعوبات الشخصية الإنسانية.

ولقد كان توجيه النقد لذلك منصبًا على أن السلوكيين قد اقتصروا على وصف السلوكيات، وبذلك فقد تركوا الفرصة للمعرفة Cognition كي تقوم بدورها.

والشيء الهام في نظرية التعلم الاجتماعي، هو أن "روتر" قد ذكر المعرفة في صيغة توقعات، وهو عامل حاسم في التعلم الاجتماعي. *(Gal, Ency. Psycho. 2nd ,2001)*

فقد كان المنظور السائد في علم النفس الإكلينيكي في الوقت الذي طور "روتر" فيه نظريته في التعلم الاجتماعي، يتمثل في وجود التحليليين الفرويديين، حيث اهتموا بالدوافع الغريزية العميقة لدى الإنسان كمحدد للسلوك، وكذلك اهتموا بالدوافع اللاشعورية لدى الأفراد، والعمل على تحليل خبرة مرحلة الطفولة والتي تحتاج إلى وقت طويل من العلاج.

ولقد أدمج Combined "روتر" كل من الدراسة السلوكية ودراسة الشخصية دون الاعتماد على الغرائز الفسيولوجية أو الدوافع كقوة دافعية. *(Haggablom et al,2002)*

ماذا يعني التعلم الاجتماعي في نظرية "روتر":

هذه النظرية تمثل وجهة نظر في الحاجات السلوكية، مختلفة إلى حد ما عن وجهة النظر التي قال بها "موراي" وتعتمد اعتمادًا كبيرًا على نظرية التعلم لتفسير نمو الحاجات السيكولوجية وتطورها وما يطرأ عليها من تغيير. *(روتر، ١٩٧٦، ص ١١٧)*

يعتبر التعلم الاجتماعي أن فهم السلوك والتوقعات أمر هام، وأنه أحد مظاهر الاستبصار، كما يؤكد أهمية فهم العميل للآخرين. *(باترسون، ١٩٩٢، ص٣٧)*

وتبعًا لنظرية التعلم الاجتماعي يتحدد سلوك الإنسان بأهدافه، فالسلوك دائمًا يتصل بالاتجاهية، فالفرد يستجيب بالسلوك الذي تعلم أنه سوف يؤدي إلى أعظم إشباع في موقف معين، وكل فرد يربط تدريجيًا بعض موضوعات الأهداف والظروف الداخلية المعينة بإشباعات غير متعلمة أو موروثة. *(روتر، ١٩٧٦، ص١١٧)*

الفكرة الرئيسية في نظرية "روتر":

إن الفكرة الرئيسية تكمن في تفاعل تصورات الشخص مع بيئته، لا يستطيع الفرد أن يتحدث عن الشخصية أو عن داخلية الشخص دون الرجوع إلى البيئة. لا يستطيع أحد أن يتحكم في سلوك كائن له استجابات فورية دون الرجوع إلى مثيرات البيئة. ولكي نفهم السلوك، يجب أن نأخذ من الفرد (تاريخ حياته التعليمية، وخبرته، وعن البيئة (تلك المثيرات التي تجعل الفرد يبرز ردود أفعاله واستجاباته).

من ذلك يمكن أن نصل إلى تفسير **Interpretation** لسلوك الفرد.
(Haggbloom et al,2002,PP.139-152)

مبادئ هذه النظرية:

لقد عرض "روتر" أربعة مبادئ رئيسية تتنبأ بالسلوك وتمثل نموذجًا لنظرية التعلم الاجتماعي وهي:

١ـ إمكانية أو احتمالية السلوك **Behavior Potential**
٢ـ التوقع **Expectancy**
٣ـ قيمة التعزيز **Reinforcement Value**
٤ـ الموقف النفسي **Psychological Situation**
(المرجع السابق، ص ص ١٣٩ – ١٥٢)

١) إمكانية أو احتمالية السلوك:

وهي احتمال وقوع سلوك معين في موقف معين، وبمعنى آخر الاحتمال الذي يجعل الشخص يظهر سلوكًا معينًا في موقف معين، وفي أي موقف يمكن أن يتعرض له، ويمكن أن يظهر سلوكيات متعددة، من الممكن أن يقوم بها.

٢) التوقع:

وهو الاحتمال الذي ينتظر الفرد حدوثه، والذي يفيد أن تعزيزًا معينًا سوف يقع على أثر سلوك معين في موقف أو مواقف معينة.

إلى أي مدى يكون السلوك محتملاً ويؤدي إلى نتيجة معينة؟ وإلى أي مدى تكون التوقعات عالية أو قوية والتي تعنى أن الفرد واثقًا أن هذا السلوك سوف تنتج عنه هذه النتيجة؟

والتوقعات الضعيفة تعني أن الفرد يعتقد أن من غير المحتمل أن سلوكه سينشأ عن تعزيز أو تدعيم.

وتبنى التوقعات على أساس خبرة الفرد الماضية. إن التوقع القوي للشخص يؤدي إلى إنجاز نتائجه على الفور.

وأحيانًا ما يحدث أن الأشخاص إما يبخسون أو يغالون في تقدير الاحتمال المتوقع حدوثه، ويصبح هذا التشويه أمرًا مثيرًا للجدل والنقاش.

٣) قيمة التعزيز:

يشير مفهوم قيمة التعزيز إلى مدى رغبتنا في حدوث نتائج سلوكنا، فالأمور التي نرغب في حدوثها، والتي ننجذب إليها هي أمور تحوي قيمة تعزيز عالية، والأمور التي لا نرغب في حدوثها والتي نتمنى تجنبها هي أمور تحوي قيمة تعزيزية منخفضة.

فإذا تساوت درجة الحصول على التعزيز في أي من الحالتين، فإننا سوف نظهر السلوك الذي يحتوي على قيمة التعزيز الأعلى، (أي التي تتجه نحو النتيجة التي نفضلها بشكل كبير).

وتعتبر قيمة التعزيز ذاتية بمعنى أن الحدث أو التجربة نفسها قد تختلف من شخص لآخر ويرجع ذلك إلى الخبرة الحياتية للفرد.

ويعتبر عقاب أحد الوالدين معززًا سلبيًا لمعظم الأطفال وأمرًا يجب تجنبه، ومع هذا فإننا نجد أن بعض الأطفال الذين لا يلقون إلا القليل من الاهتمام والرعاية الأبوية، يتلمسون عقوبة ما، لا لشيء إلا لأنها تحتوي على قيمة تعزيزية أكبر مقارنة بحالة إهمالهم من جانب الأبوين.

وهـذا دليل على أن القيمة التعزيزية ذاتية وتختلف من شخص لآخر حسب ظروفه البيئية وخبرته الحياتية.

الصيغة التنبؤية:

يمكن أن تتجمع هذه المفاهيم:

احتمالية السلوك (BP) والتوقع (E) وقيمة التعزيز (RV) وتصبح في الصيغة التالية:

$$BP = F(E \& RV)$$

(Haggbloom et al,2002,pp.139-152)

وتقرأ هذه الصيغة كما يلي:

إن احتمالـية الـسلوك وظـيفة للـتوقع وقيمة التعزيز، أو بمعنى آخر، احتمال قوي لقيام شـخص بـسلوك معـين يمـثل وظيفة لاحتمالية ذلك السلوك الذي سيؤدي إلى نتيجة مرغوبة ومحببة.

إذا كان التوقع وقيمة التعزيز مرتفعان، عندئذ فإن احتمالية السلوك تصبح مرتفعة، وإذا كان التوقع وقيمة التعزيز منخفضتين، فإن احتمالية السلوك تصبح منخفضة.

٤) الموقف النفسي:

بالـرغم مـن أن الموقـف النفـسي لا يـشير مباشرة إلى صيغة "روتر" فيما يخص احتمالية الـسلوك، إلا أن "روتـر" يعـتقد أنـه مـن الأهـمـية دائمًـا أن نأخذ في الاعتبار أن تفسيرات الأشخاص تختلف تجاه نفس الموقف.

فـيما يـتعلق بتفـسيرات الأشخاص المتعلقة بالبيئة، فهم يفضلون عددًا كبيرًا من المثيرات التي لا علاقة لها بالهدف والتي لها مغزى بالنسبة لهم وتحدد لهم كيف يسلكون.

تقويم سلوك الفرد في نظرية "روتر":

مـن خـلال البحوث التي قام بها "روتر" وآخرون يمكن أن نصل إلى تقويم سلوك الفرد في هذه النظرية.

حـيث ترى نظرية التعلم الاجتماعي أنه لا ينبغي تقويم سلوك الفرد (إمكانية الحاجة) في التـشخيص فقـط، بـل علينـا أن نقوم توقعاته والقيم التي يضفيها للأهداف المختلفة، ومن المهـم أن نعـرف كـيف تـتغير هـذه الـتوقعات مـن موقـف لآخر، وكيف أن الحصول على

مجموعة من الإشباعات يتعارض مع إشباعات أخرى. وكيف اكتسبت التوقعات والقيم لكي نعرف كيف نغيرها بأفضل الطرق. (روتر، ١٩٧٦، ص١٢٢)

التوقعات المعممة Generalized expectancies :

في دراسة "روتر" ١٩٧٨ حول التوقعات المعممة لحل المشكلات والعلاج النفسي، أشار إلى أن التوقعات المعممة لحل المشكلات هي أحد المتغيرات الهامة في نظرية التعلم الاجتماعي والتي تتعلق بمشكلة التكيف بشكل عام.

وفيما يرتبط بالعلاج النفسي، فمن المفيد لكثير من العملاء أن يقوم المعالج بتعليم وتشجيع العملاء على اختيار التوقعات لهذا النوع من العلاج.
(Rotter,1978,pp.1-15)

وفي نظرية التعلم الاجتماعي نرى أن الحاجات ليست هي المؤشر الوحيد الهام في الفروق الفردية، فقد يختلف الأفراد في اتجاهاتهم نحو الأفراد المختلفين (الاتجاهات الاجتماعية) وفي طرق استجاباتهم للتدعيم القوي، أو في توقعهم للتدعيم القوي (السلوك الانفعالي) في الطرق التي يقتربون بها من مختلف المواقف المتشابهة من وجهة نظر حل المشكلات، وهذا المفهوم الأخير يطلق عليه " التوقع المعمم ". (روتر، ١٩٧٦، ص١٢٣)

وفي دراسة "كارتون وآخرون ١٩٩٦ " Carton et al حول ملاحظة وجهة الضبط والتعزيزات، حيث أشارت هذه الدراسة إلى أن وجهة الضبط Locus of control تصل بالتوقع المعمم لحل المشكلة والذي يعكس التعزيزات المدركة للأفراد لتعزيزات محتملة لسلوكهم الشخصي أو استطاعتهم التحكم في سلوكهم الشخصي وهذا ما يعرف بالتحكم الداخلي Internal control، أو تأثير بعض العوامل الخارجية مثل الحظ، الفرصة، أو القضاء والقدر وهذا ما يعرف بالتحكم الخارجي External control.

وكان من نتيجة هذه الدراسة أنها أيدت التنبؤات التي استمدت من نظرية " روتر " للتعلم الاجتماعي وتطوير التحكم في التوقعات المعممة. (Carton et al,1996,pp.161-175)

وفيما يخص بناء التوقعات المعممة للتحكم الداخلي في مقابل التحكم الخارجي فقد أشار "روتر١٩٩٠" في مقاله حول هذا المعنى، حيث ذكر أن قيمة هذا البناء ترجع إلى أربع خصائص هي:

- طبيعة المزج الهادئ في السياق النظري للبناء.

ـ استخدام النظرية في بناء القياس الخاص بالفروق الفردية.

ـ برمجة البحث الأصلي كشكل للنشر في وقت مبكر.

ـ إعادة تقويم معايير التمييز بين نشر الدراسات البحثية، وتقويم التقدم الذي أحرزه العلماء في الأنشطة البحثية. *(Rotter,1990,pp.489-493)*

وجهة الضبط Locus of control:

لقد وضعه " روتر " من خلال مصطلحه اعتقادات معممة حول ما يؤثر على الأشياء من خلال بعد ثنائي القطبين من التحكم الداخلي إلى التحكم الخارجي.

التحكم الداخلي: هو المصطلح المستخدم لوصف الاعتقاد الذي يسيطر على النتائج المستقبلية الكامنة أساسًا في الشخص نفسه، بينما مصطلح التحكم الخارجي، يشير إلى التوقع الذي يتم التحكم فيه خارج نطاق الفرد أو في أيدي أشخاص آخرين ذوى سلطان أو يرجع للقدر والحظ. *(Levenson,1973,pp.397-404)*

Internal locus of control وجهة الضبط الداخلية:	External locus of control وجهة الضبط الخارجية:
اعتقاد الفرد أن سلوكه يتم توجيهه بواسطة قراراته الشخصية.	اعتقاد الفرد أن سلوكه يتم توجيهه بواسطة القدر، الحظ، أو ظروف خارجية أخرى.

وبعبارة أخرى فطبقًا لاتجاه "روتر" ينقسم موضع الضبط إلى قسمين (داخلي، خارجي)، فالأشخاص الذين يميلون بوجهة الضبط الداخلي يعتقدون أنهم يتحكمون في مصيرهم، كما يؤمنون بأن خبراتهم الخاصة يتم التحكم فيها عن طريق مهاراتهم أو جهودهم الشخصية.

مثال: كلما ذاكرت أكثر حصلت على درجات أفضل.

وفي الجانب الآخر فالأشخاص الذين يميلون لوجهة الضبط الخارجية، فهم يميلون إلى إرجاع تجاربهم إلى القدر والقسمة والنصيب أو للحظ. *(Gershaw,1989)*

نمو موضع الضبط والتحكم:

ينبع موضع الضبط بشكل عام من خلال الأسرة والثقافة البيئية وتجارب الماضي. أن

معظم الأشخاص من ذوى وجهة الضبط الداخلي اتضح أنهم جاءوا من أسر ركزت على الجهد وعلى التعليم وتحمل المسئولية.

أما أصحاب وجهة الضبط الخارجي فقد انحدروا من أسر ذات مكانة اجتماعية واقتصادية منخفضة حيث درجوا على نقص في التحكم في الحياة.
(Levenson,1973,pp.397-404)

وعن مدى الاختلاف بين الذكور والإناث، والصغار والكبار ووجهة الضبط، فقد قدم "ماملين وآخرون، **Mamlin et al,2001**" دراسة حول وجهة الضبط وصعوبات التعلم ومن نتائج هذه الدراسة:

- أن الذكور يميلون إلى وجهة الضبط الداخلية أكثر من الإناث.
- أن الأشخاص الأكثر تقدمًا في العمر يميلون أكثر إلى وجهة الضبط الداخلية.
- الأشخاص الذين حصلوا على درجة عالية في الأبنية التنظيمية يميلون أكثر إلى وجهة الضبط الداخلية. *(Mamlin, et al, 2001)*

ولقد جاء بهذا المفهوم وطوره "روتر" عام ١٩٦٠ وكان قد أطلق عليه اسم موضع تحكم التعزيز، ولقد عَبّر "روتر" بحق الفجوة بين علم النفس السلوكي وعلم النفس المعرفي، فقد آمن أن السلوك يتم توجيهه عن طريق استخدام التعزيز، فعمليات الثواب والعقاب تشكل الطريقة التي يفسر بها الأشخاص نتائج أفعالهم.

وأخيرًا: من الأهمية أن نعرف أن الشخصية هي نتيجة التفاعل بين الشخص والبيئة، وأن معتقداته الداخلية أو الخارجية هي من صنع البيئة.

طبيعة التعزيز:

التعزيز من المصطلحات الأساسية لنظرية "روتر" في التعلم الاجتماعي، وطبيعة التعزيز تتضح عندما يؤدي وقوع حدث يمكن ملاحظته إلى تغير في احتمال وقوع السلوك الذي يسبق الحدث بانتظام، فإن هذا الحدث بالتحديد والذي أدى إلى التغير المشار إليه يعتبر تعزيزًا.

والتعزيز الداخلي هو خبرة الفرد مع حدث له قيمة بالنسبة له. والتعزيز الخارجي هو وقوع حدث من المعروف أنه يعتبر تعزيزًا لدى الجماعة التي ينتمي إليها الفرد.

ومن المعروف أنه إذا وقع حدث لشخص ما وأدى إلى تعزيز داخلي لديه، فإن هذا الحدث يمكن اعتباره تعزيزًا خارجيًا لذلك الشخص. *(باترسون، ١٩٩٢، ص٣٩٢)*

السلوك غير المتوافق ونظرية التعلم الاجتماعي:

من وجهة نظر أصحاب هذه النظرية أن الأفراد الذين لا يحقق سلوكهم إشباع حاجاتهم، في ظل مصطلحات هذه النظرية، فإن مثل هؤلاء الأفراد لديهم توقعات منخفضة للإشباع أو درجة منخفضة من حرية الحركة يقابلها ارتفاع في قيمة الحاجة، هؤلاء لديهم الحد الأدنى من الأهداف التي تتطلب درجة عالية من التحقيق لكي تحقق لهم التعزيز أو الإشباع المطلوب. *(المرجع السابق، ص٣٩٨)*

القيم التي يجب أن يلتزم بها المعالج:

العلاج في هذه النظرية هو عملية تعلم، وما يحدثه المعالج من تغيرات داخلية أو خارجية تتبع قوانين ومبادئ هذه النظرية، ويهدف "روتر" من العلاج، أن يساعد العميل على أن يوجه حياته بصورة بناءة، أو أن يحيا وقد أشبع حاجاته الأساسية حتى يستطيع أن يكون إنسانًا نافعًا لمجتمعه. وعلى المعالج أن يلتزم بما يلي:

١. أن يتقبل سلوك العميل كما هو في الواقع.
٢. أن يتوقع أن يكون لسلوكه تأثير على سلوك العميل.
٣. أن يكون مركزًا على أهداف العميل من وجهة نظره، ولا يخلط ما بين أهدافه (من وجهة نظره) على حساب العميل.
٤. أن يضع في اعتباره أن هذا العميل يمكن أن يكون نافعًا للمجتمع وعليه أن يساعده في هذا الاتجاه.
٥. عليه أن يحدد حاجاته غير المشبعة، وأن يساعده في إشباعها.

المرض النفسي والعلاج Psychopathology and Treatment:

لقد عارض "روتر" وبشدة مفاهيم النموذج الطبي للاضطرابات العقلية. لقد ذكر "روتر" أن المشكلات النفسية هي بمثابة سلوك غير متكيف قد حدث بسبب تشوهات أو عيوب في التوقعات المتعلمة وغير الملائمة. وعلى ذلك فإن "روتر" اعتبر أعراض المرض متعلمة مثلها مثل كل السلوك، ولهذا يجب على المعالج أن يأخذ في اعتباره الموقف التعليمي للعميل، والمعارف التي نعلمها من خلال الحياة، وكذلك العلاقة بينه وبين العميل.

إن العلاج السلوكي المعرفي الحالي تنحدر جذوره إلى نظرية التعلم الاجتماعي عند "روتر" وبالرغم من ذلك فإن البعض لا يزال غير معترف بذلك.

وطبقًا لنظرية "روتر" فإن المرض يمكن أن يؤدي إلى صعوبات إلى الحد الذي يؤدي إلى

صيغ تنبؤية، والسلوك يمكن أن يكون غير متكيف، بسبب أن الفرد لم يتعلم مطلقًا سلوكيات متكيفة بصورة كبيرة.

في هذه الحالة، فإن على المعالج أن يقدم توجيهات مباشرة عن سلوكيات جديدة، وذلك باستخدام فنيات إرشادية، مثل لعب الأدوار وذلك لنمو درجة من الفعالية للتعامل مع المهارات.

التوقعات:

إن التوقعات عندما تكون منخفضة وغير عقلانية تؤدي إلى المرض. فإذا كان لدى الأشخاص توقعات منخفضة، فإنهم لا يثقون في سلوكياتهم وبالتالي سوف لا يكون لديهم تعزيز. ونتيجة لذلك فإنهم يبذلون جهدًا ضئيلاً في سلوكهم.

وإذا لم يحاولوا أن ينجحوا، فإنهم لا محالة واقعين في الفشل. وعندما يفشلون، فإن توقعاتهم المنخفضة تصبح ملازمة لهم. هذه العملية الدائرية تسمى بالدائرة الفاسدة أو الرديئة **Vicious cycle**.

وفي حالة العملاء الذين لديهم توقعات منخفضة، فإن على المعالجين أن يحاولوا العمل على زيادة ثقة العملاء عن طريق استخدام تأثيرهم العلاجي لمساعدة العملاء، وذلك عن طريق:

أ- زيادة الاستبصار بالواقعية والعقلانية لتوقعاتهم.

ب- مساعدة سلوكهم على تجنب الخوف من الفشل.

وعمومًا فإن معالجي التعلم الاجتماعي يحاولون دائمًا أن يزيدوا من درجة التوقعات لدى عملائهم. *(Haggbloom et al. 2002)*

وباستخدام المصطلحات العامة في التعلم نستطيع القول بأننا نملك اختيار أحد الأمرين:

- إما إضعاف الاستجابة غير المرغوبة.
- أو تقوية الاستجابة الصحيحة أو المرغوبة.
- أو فعل الأمرين معًا. وتؤكد البحوث أن مكافأة الاستجابة الصحيحة أكثر فاعلية من معاقبة الاستجابة الخاطئة. *(باترسون، ١٩٩٢، ص ٤٠٠)*

قيمة التعزيز: Reinforcement Value

إن مشكلات قيمة التعزيز يمكن أن تؤدي للمرض، وأن المعززات تكون بمثابة أهداف نبحث عنها في الحياة. إذا وضع الأشخاص أهدافًا غير واقعية وغير عقلانية لأنفسهم،

فإنهم من المحتمل أن يصبح الفشل مصاحبًا لهم، وهذا الفشل يمكن أن يؤدي إلى الدخول في الدائرة الرديئة (الفاسدة) Vicious cycle. وعلى هذا فيجب على المعالجين أن يساعدوا العملاء على نمو أهداف لأنفسهم تتصف بالمعقولية ويمكن تحقيقها. ومن الأفضل أن يكافحوا Stive خطوة خطوة لتحقيق ولإنجاز سلسلة من الأهداف على أن تكون أهدافًا نبيلة في حد ذاتها، ويمكن تحقيقها. *(Haggbloom et al, 2002, PP.139-152)*

خلاصة وتعليق:

من خلال دراسة أساسيات هذه النظرية والبحوث التي اعتمدت عليها في الوصول إلى النتائج وبالمقارنة بما سبقها من محاولات نظرية نسوق ما يلي:

١. أن مفهوم "التوقعات" عند "روتر" قد يتساوى مع مفهوم الذات Self – concept في النظريات الأخرى.

٢. غموض مفهوم "القلق" عند "روتر" حيث اعتبره لونًا من التوقع.

٣. لم يهتم "روتر" ببعض المفاهيم مثل: اللاشعور والسلوك العصابي، والصراع وغيرها.

٤. عدم وضوح مفاهيم نظرية "روتر" بالشكل الكافي.

٥. يعتقد "روتر" من خلال مفهوم "الكسب الثانوي" أن العميل لا ينبغي أن نتوقع منه أن يتقبل المعتقدات والأفكار الجديدة بسهولة أو من غير مقاومة.

٦. لقد استفاد "روتر" من بعض أساليب الإرشاد والعلاج السابقة منها:
- أساليب الإشراط والتعلم.
- العلاقة بين المرشد والعميل.
- مشاركة العميل في عملية التعلم.
- الاهتمام بفاعلية المرشد.

٧. القارئ لهذه النظرية يشعر أنها مختصرة وغير مكتملة ولكنها متماسكة، واستخدمها الباحثون بصورة متزايدة في الإرشاد.

وعلى كل حال، فإن هذه النظرية تقف كواحدة من أفضل المحاولات كأسلوب متسق لتغيير السلوك من خلال الإرشاد والعلاج النفسي. *(باترسون، ١٩٩٢، ص٤١٦)*

نظرية العلاج بالمعنى الروحي

Logo therapy

عند " فرانكل " Frankl

- التطور التاريخي.
- طبيعة الشخص.
- خصائص الوجود الإنساني عند "فرانكل".
- الإرشاد بالمعنى.
- العلاج بالمعنى الوجودي والتحليل الوجودي.
- أسس العلاج بالمعنى الوجودي.
- طرق إيجاد المعنى.
- العلاج بالمعنى والتحليل النفسي.
- نواحي الاختلاف بين العلاج بالمعنى الوجودي والتحليل الوجودي.
- الفراغ الوجودي والإحباط الوجودي.
- عصاب القلق.
- الوسواس القهري.
- الاكتئاب.
- الفصام.
- فنيات العلاج بالمعنى الوجودي.
  - المقصود المتناقض.
  - صرف التفكير (تشتيت التفكير).
  - الحوار السقراطي.
- دور المعالج بالمعنى الوجودي.
- خلاصة وتعقيب.

التطور التاريخي:

برزت نظرية العلاج بالمعنى الوجودي (الروحي) **Logo therapy** عند "فرانكل" **Frankl** من واقع خبراته وآلامه ومعاناته في معسكر المعتقلات النازية والتي توفى فيها كل من أبيه وأمه وزوجته، ولقد كان القدر رحيمًا به عندما تم تحرير المعسكر الذي اعتقل به، وأصبح حرًا.

ولقد تلقى "فرانكل" تدريبًا في علم النفس الفردي تحت إشراف "أدلر" **Adler**، وإن بعض المفاهيم الأساسية للعلاج بالمعنى والحرية والمسئولية تعود إلى أدلر.

ولقد سجل "فرانكل" خبراته في كتاب طبع في ألمانيا عام ١٩٤٦ وفي إنجلترا عام ١٩٥٦ تحت عنوان: "**من معسكرات الموت إلى الوجودية**" وأعاد طباعته مع إضافة جزء جديد عن "**المفاهيم الأساسية لعلم اللوجو**" ويسمى "**بحث الإنسان عن المعنى**" عام ١٩٦٣، ولقد ظهرت طبعة جديدة عام ١٩٦٨. *(باترسون، ١٩٩٠، ص ٤٦٠)*

وفي هذا الكتاب يسأل "فرانكل" سؤالاً هامًا وهو: هل يستطيع الإنسان أن يتمسك بالحياة ولا يستسلم وسط آلام وعذاب شديدين، بل ويختار الحياة ويجد لها معنى؟ ويجيب "فرانكل" عن ذلك بقوله: أستطيع أن أقول بأنه لا يوجد في الدنيا شيء يمكن أن يساعد الإنسان بقوة على البقاء حتى في أسوأ الظروف مثل معرفته بأن هناك معنى لحياته.

من ذلك يمكن القول بأن "فرانكل" قد أسس المدرسة الثالثة في العلاج النفسي في فيينا بعد كل من "فرويد، وأدلر"، وأطلق "فرانكل" مصطلح **Logo therapy** والذي يعني العلاج بالمعنى الوجودي (الروحي)، حيث استعان بالكلمة الإغريقية "**Logos**" واللوجوس في الفلسفة اليونانية القديمة، تعني المبدأ العقلاني في الكون واللوجوس تعني دراسة كلمة الروح والإله.

ولقد قرر "فرانكل" أن "فرويد" افترض أساسًا أن السعادة هي عمق الدوافع الإنسانية بينما افترضها "أدلر" في القوة، بينما عند "فرانكل" في العلاج المعنوي الروحي.

ويضيف "فرانكل" ويقول: يجب علينا أن نلتفت إلى الدينامية الروحية، والتي بموجبها يصبح التوتر أمرًا ضروريًا من أجل الصحة.

ويمكن لنا أن نقول إن "فرانكل" قد مر بخبرات قاسية، ساهمت هذه الخبرات خاصة ما كان منها في معسكرات الاعتقال الجماعية في تطور آرائه الفلسفية والعلاجية، فقد رأى من خلال هذا كله أن هناك ثمة معنى للمعاناة **Suffering**، كمعاناة الموت التي هي جزء يتعذر استئصاله من الحياة، فبدون هذه المعاناة لا تكون الحياة كاملة. كذلك فإن الظروف السيئة في وجود الإنسان تعطيه الفرصة حتى يكون مع روحه ونفسه وينمو بها وهو على هذا الشأن، ومن أجل أن يفعل هذا يجب أن يتحلى بالثقة والإيمان بالمستقبل، وبدون ذلك يستسلم الإنسان ولا يكون لديه معنى للحياة، ومعنى لاستمرارها، والحياة تلقي بمسئوليتها على الفرد، والمهام التي تتطلب من الإنسان، تختلف من فرد إلى آخر، فكل إنسان فريد في ذاته واستجاباته أيضًا.

والسؤال الذي يهتم به "فرانكل" ويناقشه مع زملائه في معسكرات الاعتقال النازية هو: ماذا تريد الحياة منا؟ وليس ما نريده نحن وننتظره من الحياة. *(الزيود، ١٩٩٨، ص٢٧٩)*

طبيعة الشخص: The nature of the person

يتكون الشخص من أبعاد ثلاثة هي: الجسمي، والعقلي والنفسي، والروحي، والبعدان الأولان مرتبطان ويمثلان معًا النفس والجسم، ويشتملان على العوامل الخلقية الموروثة مثل الدوافع الفطرية، والتحليليون من خلال "فرويد" و"أدلر" و"يونج" قد ساعدوا على فهم هذه الأبعاد - وبخاصة النفسية - ولكنهم أغفلوا البعد الروحي، وهو البعد المميز للإنسان.

وخصائص الوجود الإنساني عند "فرانكل" تتمثل في:

- **الروحية**: والتي تنبعث ظاهريًا خلال الوعي الذاتي الحالي أو الآني، فالروحية هي الخاصية الرئيسية للفرد ومنها يُشتق الوعي والحب والضمير الأخلاقي.
- **الحرية**: وهي خاصية شديدة الأهمية للوجود الإنساني، والإنسان هو الذي يقرر دائمًا ما سوف يكون عليه في اللحظة التالية، والحرية تعني، الحرية في مواجهة ثلاثة أشياء:

أ- الغرائز. ب - الميل أو النزعة الموروثة. ج - البيئة.

ومع أن الإنسان يتأثر بهذه الثلاثة، إلا أنه لا يزال يملك الحرية في القبول أو الرفض أو اتخاذ موقف تجاه هذه الظروف. *(باترسون، ١٩٩٠، ص٤٦٢)*

- **المسئولية**: لعل ما يميز العلاج بالمعنى الوجودي عن غيره من الأساليب العلاجية، هو الحرية المسئولة، وبالرغم من أن الأفراد لا يملكون الحرية في الوجود إلى الحياة، إلا أنهم يملكون الحرية في الحياة كيفما يشاءون وما يريدون أن يحققوا وفقًا للبدائل المتاحة.

ولأن الحرية هي حرية مسئولة بمعنى أن الإنسان له الحق الكامل في أن يختار ما يناسبه، فهو أيضًا مسئول عن تلك القرارات التي يتخذها في حياته وعلى هذا فإن الإنسان مسئول عن حياته وعن أفعاله وعن الفشل والخبرات المؤلمة من عدم اتخاذ قرارات حاسمة فيما يتعلق بالمواقف الإشكالية التي يواجهها. *(القرني، مجلة العلوم الاجتماعية)*

وطبيعة الإنسان من الناحية الفسيولوجية قد عرضها "فرانكل" حينما جعل هدفه هو موازنة وجهة النظر الفسيولوجية بمنظور روحي، ورأى في ذلك خطوة مهمة نحو تطوير علاج أكثر فاعلية، وكما يقول يتطلب نفي العصابية عن الإنسان، عملية إعادة أنسنة **Re-humanization** للعلاج النفسي. *(Frankl, 1975, P.104)*

الإرشاد بالمعنى:

إحدى الطرق الوجودية في الإرشاد القائم على نظرية العلاج بالمعنى الوجودي (الروحي) Logo therapy وفنياته عند "فرانكل" حيث يركز الإرشاد بالمعنى على اكتشاف معنى الحياة، وتحقيق فردية العميل، وأن يصبح أكثر مسئولية بالنسبة لحياته، ومساعدته في ترسيخ إرادة المعنى والاتجاه في الحياة. *(معوض، ١٩٩٨، ص ٣٣٠)*

ويقوم المرشد بمساعدة المسترشد للوصول للمعنى الحقيقي لحياته وسموه وارتفاعه فوق الصعوبات والمعاناة.

ويفترض الوجوديون أن المسترشد يسعى للمساعدة بهدف الوصول إلى معرفة سبب انعزاله عن الآخرين ولمعالجة ذلك، فالمرشد يساعد المسترشد على أن يكتشف عالمه الحالي وتفهم الآخرين وهو بذلك لا يقدم تفسيرات وتحليلات لخبرات الفرد في الماضي.

ويؤكد المرشد على العلاقة الإرشادية المركزة التي تتم نتيجة اللقاءات الطبيعية، مثل الرحلات والزيارات. *(أبو عيطة، ١٩٨٨، ص١٢٦)*

ويعتمد الإرشاد والعلاج بالمعنى على الخطوات الإجرائية التالية:

١. تبصير صاحب المشكلة بمجموعة المعاني التي يفتقر إليها وسببت له المشكلة.
٢. تعويد صاحب المشكلة على تحمل المعنى.
٣. توظيف الإرادة وتحمل المسئولية.
٤. اتخاذ القرار والاشتراك فيه. *(العايش، ١٩٩٦، ص٢٣٧)*

ويتفق "فيبرى" Fabery مع "فرانكل" في أن العلاج بالمعنى يرتكز على ثلاث مقولات أساسية هي:

١. الحياة هي المعنى تحت أي ظروف.
٢. إذا لم يستطع الإنسان أن يوظف إرادته فذلك يؤدي به إلى الشعور بالإحباط.
٣. الإنسان حر في حدود معينة من أجل تحقيق المعنى والهدف من الحياة.

(العايش، ١٩٩٦، ص٢٤٩)

العلاج بالمعنى الوجودي والتحليل الوجودي: Logo therapy and Existential Analysis

يرجع العلاج بالمعنى الوجودي (الروحي) والتحليل الوجودي إلى الثلاثينيات، حيث

وضـع "فـرانكل" أساسـيات هذا المنهج الجديد والذي تم تأسيسه عام ١٩٣٨ والذي يطلق علـيه المدرسـة الثالـثة للعلاج النفسي بفيينا، وهو من الناحيتين المعلوماتية والتطبيقية قد بني على أساس منهج التركيز على المعنى في العلاج النفسي.

أسس العلاج بالمعنى الوجودي (الروحي):

يقوم العلاج بالمعنى الوجودي الروحي على أساس ثلاثة مفاهيم فلسفية ونفسية وهي:

١ـ حرية الإرادة **Freedom of will**

٢ـ إرادة المعنى **Will to meaning**

٣ـ معنى الحياة **Meaning in life**

١) حرية الإرادة Freedom of will:

طـبقًا للعـلاج بالمعنـى الروحـي والتحلـيل الوجـودي (LTEA) فإن الإنسان ليس تابعًا بـشكل كلي للظروف، ولكنه إنسان حر في أن يتخذ ما يراه، وأن يأخذ مواقفه تجاه الظروف الداخلية (نفسيًا)، وتجاه الظروف الخارجية (بيولوجيًا واجتماعيًا).

وتعـرف الحـرية هـنا بأنها مساحة هامة في حياة الإنسان الخاصة، تتم ممارستها من خلال المسئولية الممنوحة له، وتستمد هذه الحرية من متطلباته الروحية، والتي يفهم منها أنها تمثل عالم الإنسان الأساسي، وهي أسمى من المطالب الجسمية والنفسية.

وبالـرغم مـن أن الإنسان لديه جانب روحي، إلا أنه أيضًا لديه الاستقلال والقدرة على أن يشكل حياته بنفسه.

وتلعـب حـرية الإنـسان دورًا هامًـا في العـلاج النفسي، حيث تزود العملاء بمساحة من الاطمئـنان للحدث في مواجهة الأعراض الجسمية والنفسية. والحرية هي المصدر الذي يمكن Enable العمـلاء مـن التعامل مع المتناقضات البيئية المحيطة، والتعامل مع أعراضها، كما أنها تمكن الإنسان من التحكم في العزم والتصميم الذاتي. *(Victor Frankl Institut)*

إن حـرية الإرادة تعنى حرية الإرادة الإنسانية، والإرادة الإنسانية هي إرادة كائن محدود، إن حـرية الإنـسان ليـست تحررًا من الظروف، وإنما هي بالأحرى حرية في اتخاذ موقف بعينه إزاء الظروف التي قد تواجهه. *(الطيب، ١٩٨٩، ص٢٥٠)*

٢) إرادة المعنى Will to meaning:

يستخدم "فرانكل" لفظة إنسان ليقصد بها الكائنات البشرية، والإنسان يحاول الوصول إلى العالم الخارجي، عالم مكتظ بالكائنات الأخرى التي سيقابلها، وممتلئ بالمعاني التي سيحققها، ومثل هذه النظرية تتعارض وبشكل عميق مع نظريات الدوافع القائمة على مبدأ التوازن الداخلي، فاتجاه "فرانكل" هو إرادة المعنى، وهو الكفاح الرئيسي للإنسان لإيجاد وتحقيق المعنى، أما تلك النظريات الأخرى فهي تصور الإنسان كما لو كان نظامًا معلقًا، فطبقًا لها فإن الإنسان يهتم بشكل أساسي بحفظ واسترجاع التوازن وأن يبلغ هذا بتقليل وخفض التوترات.

إن الكائنات ليست فقط حرة، ولكن أيضًا تعتبر الحرية أكثر أهمية بالنسبة لهم، حيث يستخدمونها لإنجاز وتحقيق أهدافهم. والبحث عن المعنى يشبه البحث عن الدافعية الفطرية لدى الإنسان، وعندما لا يستطيع الإنسان أن يدرك إرادة المعنى في حياته فإنه سوف يخبر إحساسًا عميقًا من خواء المعنى والفراغ.

إن إحباط الحاجات الوجودية، والأهداف ذات المعنى سوف يؤدي إلى العدوانية، والإدمان والاكتئاب والانتحار، ويزيد من حدة الاضطرابات المرضية والعصابية.

إن العلاج بالمعنى الروحي والتحليل الوجودي يساعد العملاء على إدراك هذه العوامل التي تعوقهم عن تحقيق الأهداف ذات المعنى في حياتهم.

وإن العملاء يصبحون ذات حساسية في إدراك احتمالية المعنى، ويتم إرشادهم ومساعدتهم على إدراك هذه المعاني المحتملة (احتمالية المعنى) والتي يصلون إليها بأنفسهم.

٣) معنى الحياة Meaning of life:

يبنى العلاج بالمعنى الروحي والتحليل الوجودي على فكرة أن المعنى حقيقة موضوعية، ويؤكد العلاج بالمعنى على ركيزة معنى الحياة، حيث يستطيع المعالج تبصير صاحب المشكلة بالمجالات المتعددة للمعنى والقيم، وذلك ما أكد عليه "فرانكل" في كتابه "الإنسان يبحث عن المعنى" Man's search for meaning ذلك الذي أكد فيه على أنه لا يوجد معنى واحد في الحياة، ولكن توجد معان متعددة، والأهم في هذه المعاني المتنوعة المعنى الخاص لوجود الإنسان، وهنا تعتبر مهمةُ الإنسان في الحياة مهمة فريدة، فليس المهم أن يعرف الإنسان معنى الحياة، ولكن المهم أن يدرك المعنى. *(العايش، ١٩٩٦، ص٢٤٩)*

طرق إيجاد المعنى:

كيف نجد المعنى: Finding meaning

يناقش "فرانكل" ثلاثة مداخل لإيجاد المعنى وهي:

١ـ **من خلال القيم التجريبية:** عن طريق تجربة شيء أو عن طريق تجربة شخص نقدره ونحبه، وهذا يشمل خبرات القمة عند "ماسلو" والتجارب الجمالية مثل رؤية الأعمال الفنية العظيمة أو عجائب الطبيعة، يمكن لنا أن نجد المعنى من خلال هذه التجارب.

٢ـ **من خلال القيم الإبداعية:** عن طريق القيام بصنيع ما، بالانشغال بمشاريع الشخص أو في مشروع حياته، ويرى "فرانكل" أن الإبداع وظيفة للاشعور الروحي ألا وهو الضمير. ويشمل الإبداع الاشتراك في الفن والموسيقى والكتابة والاختراعات، وما إلى ذلك، واللاعقلانية الخاصة بالمنتج الفني هي مثل الحدس الذي يسمح لنا بالتعرف على الشيء الجديد ويقدم لنا "فرانكل" مثلاً شيقًا حيث يقول:

أعرف حالة يحاول فيها عازف الكمان أن يعزف بكل وعي ممكن، وبداية من وضع الكمان على كتفه إلى أدق التفاصيل التي تتطلبها الحبكة الفنية، فهو يريد أن يقوم بكل شيء بوعي وأن يؤدي وهو في حالة من الاستبطان التام، وهذا أدى إلى الانهيار الفني بشكل كامل... وكان العلاج هو عملية إعادة ثقة المريض في لا وعي، وهذا يجعله يدرك كم كان لا وعيه أكثر موسيقية من وعيه بكثير. *(Frankl, 1975, P.38)*

٣ـ **عن طريق القيم الاتجاهية:** والتي تشمل خصالاً مثل الشفقة والشجاعة وروح المرح وما إلى ذلك، ولقد ذكر "فرانكل" مثالاً هنا حول تحقيق المعنى عن طريق المعاناة، والمثال يقول فيه: "كان لطبيب زوجة ماتت فحزن عليها بشدة، وسأله "فرانكل" إذا كنت أنت الذي توفي أولاً (أي قبلها) فماذا كان الأمر بالنسبة لها؟ فأجابه الطبيب، أن الأمر سيبدو صعبًا بفظاعة بالنسبة لها. ويوضح "فرانكل" أنه بموتها أولاً فقد وفرت عليها هذه المعاناة، ولكن هو الآن مضطر لدفع الثمن بالبقاء وبحداده على زوجته، وفي عبارة أخرى، إن الحزن هو الثمن الذي ندفعه من أجل الحب. وفيما يخص الطبيب في هذه الفكرة فقد أعطى لوفاة زوجته وما تبعه من آلام له معنى، والذي في المقابل سمح له أن يتعامل مع الأمر، فمعاناته أصبحت شيئًا أكبر، فمع المعنى يمكن أن نتحمل المعاناة بكرامة".

وفي سعي الإنسان من أجل المعنى كما يقول "فرانكل"، كل شيء ممكن أن يسلب من

الإنسان إلا شيئًا واحدًا، وهو آخر حريات الإنسان ألا وهو حريته ليختار اتجاهه في أي مجموعة من الظروف. *(Frankl, 1963, P.104)*

العلاج بالمعنى والتحليل النفسي:

في التحليل النفسي، فإن كلاً من "فرويد" و"أدلر" قد ركزا على الماضي، بينما العلاج بالمعنى عند "فرانكل" فقد ركز على المستقبل أو بمعنى آخر قد ركز على المعاني لتتحقق في المستقبل. *(Frankl, 1984, p.120)*

نواحي الاختلاف بين العلاج بالمعنى الوجودي الروحي، والتحليل الوجودي:

بالرغم من أن العلاج بالمعنى الروحي والتحليل الوجودي غالبًا ما يتم استخدامهما بشكل متبادل أو معًا كأسلوب واحد، ولكن من المفيد أن نتعرف على نواحي الاختلاف بين هذين الأسلوبين:

العلاج بالمعنى الوجودي (الروحي)	التحليل الوجودي
* يشير عند "فرانكل" إلى أنه منهج علاجي وتوجه روحي في العلاج النفسي. *(Frankl, 1986, P.10)*	* يشير إلى عملية تحليلية علاجية لمعالجة الحالات الوجودية والروحية لدى المريض.
* أن علاج اللوجو أكثر وصفية للنظرية وللطريقة العلاجية الحقيقية.	* إن التحليل الوجودي أكثر دلالة على الاتجاه الأنثروبولوجي والتي تمت في هذه النظرية.
* علاج اللوجو يبدأ من الروحانية Spiritual	* التحليل الوجودي يتجه إلى الروحانية.
* يسعى إلى أن يخرج العوامل الروحانية اللاشعورية من شخص المريض إلى دائرة الوعي.	* هو الجهد المبذول من أجل إمداد المريض بالقدرة على أن يصبح واعيًا بمسئوليته.
* يشير علاج اللوجو إلى العلاج الحقيقي أو الواقعي.	* التحليل الوجودي يشير إلى تحليل وجود الفرد. *(باترسون، ١٩٩٠، ص٤٦٠)*

وعلاج اللوجو يبدو أنه أكثر استعمالاً بصفة عامة ليشير إلى المظهرين، ويقول

" فرانكل " إن العلاج بالمعنى الوجودي الروحي (اللوجو) هو فرع متميز من مدرسة العلاج النفسي الوجودي الإنساني، وذلك لأنه يقوم بالتركيز على الروح البشرية، ومعنى الوجود الإنساني، فضلاً عن بحث الإنسان عن المعنى. *(Frankl, 1984, P.121)*

ويجب على كل فرد أن يكتشف المعنى المحدد لهذه اللحظة، فقط يعرف الفرد المعنى الصحيح المحدد لهذه اللحظة. ويمكن للمعالج أيضًا أن يسهل عملية البحث وتوجيه العميل إلى تلك المجالات التي يمكن أن يجد فيها المعنى. *(Fabry, 1994)*

ويمكن القول أن المعنى لا يتعدى كونه مجرد وسيلة للتعبير الذاتي **Self – expression** وبالتالي يكون شيئًا ذاتيًا بصورة عميقة. *(الطيب، ١٩٨٩، ص٢٧٧)*

الفراغ الوجودي والإحباط الوجودي: The existential vacuum and existential Frustration

الفراغ الوجودي: إذا تم إحباط السعي وراء المعنى، هذا الإحباط يؤدي إلى العصاب الروحي (الوجودي)، فالناس اليوم أكثر من أي وقت مضى يخبرون حياتهم فارغة وبلا معنى ولا هدف، ويستجيبون إلى هذه الخبرة بسلوكيات غير معتادة تضرهم أو تضر الآخرين أو تضر المجتمع، أو تضر الثلاثة جميعًا.

فالفراغ الوجودي، هو ثقب أو فراغ في حياتنا، وعندما يكون لدينا فراغ، فإن هناك من الأشياء التي تندفع لتملؤه.

ويقرر "فرانكل" أن أكثر العلامات وضوحًا لوجود الفراغ الوجودي في مجتمعنا هو الملل **boredom** ونحن نغمس أنفسنا في تسليات سلبية كل مساء، يطلق عليها "فرانكل" عصاب يوم الأحد **Sunday neurosis**، وربما نملأ هذا الفراغ بالغضب والكراهية، ونقضي أيامًا محاولين تحطيم ما نعتقد أنه يؤذينا أو يضرنا، وربما نملأ حياتنا بحلقات مفرغة **Vicious cycles** ذات طبيعة عصابية معينة، مثل العصاب القهري والخوف المرضي المنسحب على موضوع الفوبيا.

والعبارة التي تعبر عن هذه الحلقات المفرغة هي: مهما نقوم به من أعمال فهي أبدًا لا تكفي. **Whatever we do, it is never enough**.

ويرجع فهم "فرانكل" للفراغ الوجودي إلى خبراته في معسكرات الموت النازية، لأن الأشياء التي لها معنى أو تؤدي معنى مثل العمل، الأسرة، متعة الحياة القليلة، بدأت

تنسحب من تحت أقدام السجين، وبدأ مستقبله يختفي، فالإنسان كما يقول "فرانكل" يعيش فقط عندما يتطلع إلى المستقبل. *(Frankl, 1963, P.115)*

فالسجين الذي فقد الإيمان في المستقبل أي في مستقبله حكم عليه بالهلاك.

ويوضح "فرانكل" أيضًا الفراغ الوجودي بقوله: مع عدم وجود غرائز توحد سلوك الناس، ومع اختلاف التقاليد التي تضبط اختياراتهم، ومع ضرورة مواجهة هذه العملية، عملية الاختيار، فإن الناس لا يعرفون ماذا ينبغي عليهم أن يفعلوا، وهذا الفراغ الوجودي يعبر عن نفسه في صورة حالة ملل. *(باترسون، ١٩٩٠، ص٤٦٤)*

إن الإحباط الوجودي ليس مرضيًا وعصابيًا بالضرورة، إن المعاناة ليست دائمًا دلالة مرضية كما يقول "فرانكل" وبحث الإنسان عن معنى لوجوده، أو شكله في هذا الوجود، ليس بالضرورة ناتجًا عن حالة مرضية.

إن اهتمامات الإنسان بمظاهر يأسه من عدم جدوى الحياة ليست بالضرورة مرضًا وإنما هي مثل روحية، إن البحث وراء معنى الحياة قد يؤدي إلى حدوث توتر نفسي، وتبعد الشخص نوعًا ما عن التوازن، ولكن هذا التوتر ليس مرضًا، بل إنه ضرورة لصحته العقلية. فالصحة العقلية مبنية أساسًا على درجة محددة من التوتر الناشئ عن تحصيل الفرد فعليًا وما يطمع إلى تحقيقه أو هو الهوة بين ما هو عليه الفرد أو ما يود أن يكون عليه.
(الزيود، ١٩٩٨، ص٢٩٦)

ويرى "فرانكل" أن الملل أو السأم كفراغ وجودي، يمثل مشكلة معاصرة منتشرة، وفي العلاج بالمعنى الوجودي (الروحي) فإن المعالج يشغل العميل باتجاه دائم ومقصود لمحو مواجهة وتحدي الوجود بالإيمان أن هناك فرصة للاختيار في كل موقف بما فيه تقبل للمعاناة والتضحية كسبل مختارة بمسئولية.

ولقد أشار "فرانكل" إلى أن المريض هو وحده الذي يستطيع تفسير مهمة حياته، فدور المعالج ليس هو التدريس والوعظ فقط ولكن يقوم بعملية توسيع وإفساح مجال الرؤية عند المريض حتى يصبح نطاق المعنى والقيم في مجال رؤيته. *(Frankl, 1969, P.174)*

عصاب القلق Anxiety Neurosis:

يكمن القلق الوجودي وراء القلق العصابي، والقلق الوجودي هو "الخوف من الموت"، وفي نفس الوقت الخوف من الحياة ككل. *(باترسون، ١٩٩٠، ص٤٦٧)*

فهـو يقـوم علـى أسـاس القلـق الوجودي، ووخز الضمير. والإنسان غير فاهم أن قلقه يـرجع إلى إحـساسه بمسئولية غير محققة وفقدان للمعنى، وهو يركز هذا القلق على تفاصيل الحياة المشكلة التي يصعب حلها، على سبيل المثال: المصاب بالوسواس القهري يركز قلقه على بعض الأمراض الرهيبة. *(Frankl, 1973, P.179)*

ويعـتقد "تلـخ" Tillich بـأن القلـق الوجـودي يـرجع إلى عـدم وجود الإيمان (الجانب الروحـي) لـدى الفـرد، أو لانفـصالنا عن الطبيعة، وعدم قدرتنا على إدراك أن الطبيعة من التراب الذي وجدنا منه وإلى التراب سنعود. *(درويش، ١٩٨٨، ص١٢٥)*

الوسواس القهري The obsessive compulsive:

وهـو يعمل بطريقة مشابهة، فالشخص المصاب به يفتقر إلى معنى الاكتمال الموجود عند معظـم الـناس، فمعظمنا يستريح عندما يتأكد مثلاً من قيامه بمهمة بسيطة مثل إغلاق الباب لـيلاً، أمـا المـصاب بالوسـواس القهري يحتاج إلى تأكد تام، ولا يمكن تحقيقه بشكل مطلق، ولأن الكمـال في الأشـياء ـ حتـى بالنـسبة للمصاب بالعصاب القهري ـ هو مستحيل، فهو يركز الانتباه على مجال ما في الحياة يسبب له صعوبات في الماضي.

وعلـى المعالج أن يحاول مساعدة المريض على الاسترخاء، والمريض يحتاج إلى أن يتعرف على انحراف طبعه عن الكمال مثل ما يحدث في القضاء والقدر، ويتعلم أن يتقبل على الأقل درجـة صـغيرة مـن عدم التأكد، ولكن بشكل عام، فإن مريض الوسواس القهري ومريض عـصاب القلـق أيـضًا يجـب أن يجدا معنى، وبمجرد أن يعاد اكتشاف معنى الحياة، أو الحياة الممتلئة بالمعنى، فإن عصاب القلق لا يجد أي شيء يمكن أن يركز عليه.
(Frankl, 1973, P.182)

الاكتئاب Depression:

يرى الوجوديون أن الاكتئاب:

أ ـ علـى المـستوى الفـسيولوجى قـائم علـى انخفـاض حـيوي، بمعنـى انخفـاض في الطاقة الجسدية.

ب ـ على المستوى النفسي، فهم يربطون الاكتئاب بمشاعر عدم الكفاية التي نشعر بها عندما نقابل بمهام هي أكبر من قدراتنا الجسدية أو العقلية.

ج ـ علـى المـستوى الروحـي، حـيث يرى "فرانكل" الاكتئاب على أنه توتر يقوم على ما

عليه الشخص وما ينبغي أن يكون عليه. فأهداف الفرد تبدو له أنه لا يمكن الوصول إليها، ويفقد معنى المستقبل الخاص به، ومع مرور الوقت يصبح مشمئزًا من نفسه، ثم يسقط هذا الاشمئزاز على الآخرين أو على الإنسانية جمعاء. *(Frankl, 1973, P.202)*

الفصام Schizophrenia:

يفهمه "فرانكل" بأن له جذورًا في اختلال الوظائف النفسية عندما يكون لدى معظمنا أفكار نتعرف عليها وهي آتية من داخل عقولنا، ونحن "نمتلكها" ولكن نرى في حالة المصاب بالفصام ولأسباب غير معروفة مجبرًا على أن يتخذ منظورًا سلبيًا لهذه الأفكار ويدركها كأصوات، ربما يراقب نفسه ويرتاب في نفسه ولا يثق فيها، ويعتقد "فرانكل" أن هذه السلبية تتأصل في نزعة مبالغ فيها نحو مراقبة الذات، فيبدو أن هناك فصلاً بين الذات كراء ومرئي. فالذات الرائية خالية من المضمون تبدو حقيقية بشكل مجرد، بينما الذات المرئيةً غريبة.

وبالرغم من أن العلاج بالمعنى الوجودي (الروحي) ليس مرغوبًا في حالة التعامل مع حالات الذهان الشديدة، إلا أنه يمكن تعليم الفصامي أن يتجاهل الأصوات وملاحظة الذات المستمرة، وفي نفس الوقت يقوده نحو نشاط ذي معنى، والمعالج ربما يستطيع إعاقة الحلقات المفرغة.

فنيات العلاج بالمعنى الوجودي (الروحي) Techniques of logo therapy:

يمكن توضيح بعض هذه الفنيات على النحو التالي:

١ - المقصد المتناقض Paradoxical intention:

تستخدم هذه الفنية مع حالات الاضطرابات القهرية والقلق وحالات الفوبيا، حيث يتعلم العملاء أن يتغلبوا على هواجسهم وقلقهم وخوفهم عن طريق البعد أو المبالغات الهزلية الظريفة، وهذا يجعلهم ينزعون أنفسهم من الدائرة المفرغة للأعراض وتفخيم الأعراض. *(Victor Frankl Institut)*

ويعني المقصد المتناقض ظاهريًا أن المريض يلقى التشجيع حتى يفعل أو يرغب في أن تحدث الأشياء التي يخافها. *(الطيب، ١٩٨٩، ص٣٠٥)*

يكون الأداء في جو فكه وظريف، وهذا يؤدي إلى تغيير الاتجاه نحو المرض، ويساعد

المريض على أن يدفع نفسه بعيداً عن المرض، وعلى أن ينزع نفسه من العصاب، وإذا نجحنا في الوصول بالمريض إلى نقطة يتوقف عندها القرار أو تجنب الأعراض وعن التفكير الانسحابي تجاهها، وجعلناه على العكس يبالغ فيها، فقد نلاحظ أن الأعراض تضمحل، وأنها لم تعد تلازمه أو تنتابه. (باترسون، ١٩٩٠، ص٤٨٠)

والمقصد المتناقض مفيد في كسر الحلقات العصابية المفرغة التي سببها القلق التوقعي، والتفكير المفرط "فرط النية" فالشاب يعرق بغزارة كلما تعرض للدخول في مواقف اجتماعية، يخبره "فرانكل" أنه يرغب في العرق، وكان من بين تعليماته القول: لقد أفرزت عرقًا يملأ جالونًا من قبل، ولكن الآن أريدك أن تصب من العرق ما يملأ على الأقل عشر جالونات، وبالطبع عند مساواة هذه بتلك فإن الشاب يستطيع أن يقوم بذلك فعبثية المهمة ستؤدي إلى كسر الحلقات المفرغة. (Frankl, 1973, p.223)

فالمقصد المعاكس أو المناقض يتعامل مع الأعراض، وهو طريقة تشجع المريض على أن يعرض نفسه للمواقف المخوفة، ولكن من غير حدوث نتائجها المتوقعة، وبذلك تنكسر الدائرة المفرغة، ويؤدي ذلك إلى انطفاء الخوف أو القلق المتوقع. (باترسون، ١٩٩٠، ص٤٨٧)

وبالتالي يتمكن صاحب المشكلة من إعمال فكره وتطويع إرادته لتكوين المعاني البنائية الجديدة Constructive meaning. (العايش، ١٩٩٦، ص٢٥٢)

٢ - صرف التفكير (تشتيت الفكر) Dereflection:

وتستخدم هذه الفنية عند الاضطرابات الجنسية وصعوبات النوم واضطرابات القلق، حيث تتم إعاقة الغرائز والعمليات الآلية ومنعها عن طريق الملاحظات الذاتية المبالغ فيها. إن الهدف من صرف التفكير هو كسر هذه الدائرة العصابية عن طريق سحب مفاهيم العملاء بعيداً عن الأغراض أو عن العمليات التالية للعصاب. (Victor Frankl Institut)

والمريض يجب أن يصرف تفكيره عن قلقه التوقعي إلى شيء آخر، وخلال عملية صرف التفكير يمكن للمريض إغفال عصابه عن طريق تركيز انتباهه بعيداً عن ذاته، ويتوجه نحو حياة مفعمة بالمعاني الممكنة، وبالقيم ذات الجاذبية الخاصة لإمكاناته الشخصية، وصرف التفكير يستبدل بالنشاط الخاطئ نشاطًا صائبًا أو فعالاً. (باترسون، ١٩٩٠، ص٤٨١)

٣ - الحوار السقراطي Socratic dialogue:

يعتبر أحد الفنيات الأساسية للعلاج بالمعنى، فيه يقوم المعالج بطرح أسئلة عديدة على المريض تجعله يستطيع أن يكتشف القيم الشخصية ذات المعنى لديه والوسائل التي يمكن بها أن يحقق هذه القيم، كما يطرح أسئلة مصممة لتوضيح أن الاختيار دائمًا متاح لمعايشة القيم الذاتية الشخصية ومعنى الحياة، حتى لو كان هذا الاختيار محدودًا باتجاه الفرد الوحيد الذي يتخذه نحو المرض أو نحو الحياة. *(معوض، ١٩٩٨، ص٣٣٦)*

ويجب أن يتجنب المعالج بالمعنى الوجودي فرض فلسفته على المريض، وألا يكون هناك عملية تحول Transference ولا تحول مضاد للفلسفة الشخصية. ولا للتصور الشخصي للقيم وفرضها على المريض، بسبب أن مفهوم المسئولية يعني أن يكون المريض مسئولاً عن نفسه، ودور المعالج الوجودي هو أن يجعل المريض يجرب أو يخبر هذه المسئولية.

(باترسون، ١٩٩٠، ص٤٧٩)

ومن مهمات المعالج، مهمة رفع درجة الوعي بالمسئولية لدى العميل وأن حرية الأداء تعني أن الإنسان يعيش في الحياة، وهذا التكنيك وفلسفته تعني عملية توجيه بواسطة الأسئلة الواضحة الدقيقة من حيث المعنى المراد، وهذا الأسلوب كان قد قدمه "سقراط" الذي شخصه كنوع من أنواع "الولادة الروحية" Spiritual midwifery.

(Victor Frankl Institut)

دور المعالج بالمعنى الوجودي (اللوجيا):

يتمثل دور المعالج بالمعنى الوجودي فيما يأتي:

١. أن يوضح للمريض وأن يقنعه بأن الحياة لها معنى ولها دلالة بالنسبة له، وستظل كذلك حتى آخر لحظات حياته.
٢. مساعدة المريض على تحويل يأسه إلى أمل ومحنته إلى إنجاز إنساني.
٣. يساعده على حل أية مشكلات نفسية لوعيه عن طريق تبصيره بها ومساعدته على اكتساب فهم الذات، والمزيد من الوعي بالذات لفض أثر الكبت.
٤. وعند استخدام المعالج المقصد المتناقض، عليه أن يعمل على إبتعاد المريض عن كل ما يثير قلقه حتى تتحسن الأمور، الأمر الذي غالبًا ما يحفز المريض على إتيان هذا الفعل، إما لإثبات قدرته على ذلك أو لمجرد رغبته في تحدي المعالج كرمز للسلطة.

(الطيب، ١٩٨٩، ص٣٢٦ – ٣٢٧)

٥. عند استخدامه فنية الحوار السقراطي، على المعالج أن يقوم بطرح أسئلة مصممة بدقة تجعل المريض باستطاعته أن يكتشف بنفسه القيم الشخصية ذات المعنى.

٦. وعند استخدامه فنية صرف التفكير، على المعالج العمل على كسر الدائرة العصابية عن طريق سحب مفاهيم العملاء بعيداً عن العمليات التالية للعصاب.

(Victor Frankl Institut)

٧. أن يجعل العميل يفكر في دور الآخرين في الأفعال التي تصدر عن العميل، ثم يحاول المعالج مع تقدم عملية المساعدة أن يجعل العميل يختبر مصداقية الإطار القيمي في حياته والذي يطلق عليه "الاكتشاف الذاتي" في محاولة لمساعدة العميل على زيادة الاستبصار وإعادة بناء الإطار القيمي. *(مجلة العلوم الاجتماعية – العلاج الوجودي)*

خلاصة وتعقيب:

- إن طريقة العلاج بالمعنى عند "فرانكل" تتعامل مع الإنسان عند محطات معينة، أهمها البحث عن المعنى في المشكلات التي تحيط به مثل الموت والمعاناة.
- يتهم البعض العلاج بالمعنى الوجودي بأنه يمنح المريض المعنى والحقيقة هي العكس، لأن المعنى لا يمكن أن يعطى بواسطة المعالج، بل إن المريض يلزم أن يجده، حيث إن العلاج بالمعنى الوجودي لا يوزع تذاكر طبية "روشتات". *(الطيب، ١٩٨٩، ص٢٨٦)*
- يتطلب العلاج بالمعنى الوجودي قدرات مهنية يجب أن يكتسبها المعالج، فالعلاج يرتكز على مقدرة المعالج على فهم العالم الذاتي للعميل ثم مساعدته على التفكير الذاتي، وهذا الأمر قد لا يتحقق في الكثير من الممارسين، فضلاً عن أن هذه العملية تستنزف الجهد والوقت والكثير من القدرات المادية والبشرية، وفي ظل التزايد المضطرد للمشكلات الإنسانية، ولحدودية الموارد البشرية في مواجهة ذلك يصبح هذا النوع من العلاج غير ملائم بالقدر الذي يتوافق مع معطيات الحياة الإنسانية المتسمة بالسرعة.

(مجلة العلوم الاجتماعية – العلاج الوجودي)

- يقوم العلاج بالمعنى الوجودي بعملية تعليمية للمفاهيم القيمية وكذلك والمصطلحات الفلسفية للوجو، كما أن من الملاحظ أن كتابات "فرانكل" ليست موجهة للمعالجين وإعدادهم، ولكنها تتجه بقدر كبير إلى المرضى أنفسهم.
- يعتمد العلاج بالمعنى الوجودي على أطر فلسفية عند صياغة المفاهيم والمصطلحات، يصعب إخضاعها للواقع التجريبي.

ومع ذلك لا يمكن إغفال الجانب الإيجابي لهذا النوع من العلاج، فقد استطاع "فرانكل" وغيره ممن استخدموا اللوجو، أن ينجحوا في علاج كثير من الحالات، والتي كانت تعاني كثيراً من المشكلات النفسية مثل الاكتئاب، والقلق، واضطرابات النوم والمشكلات الجنسية.

الباب الثاني

الدراسة التطبيقية

الفصل السادس

برنامج مجموعات المواجهة لتحسين مفهوم الذات لدى المسنين

(نموذج لنظرية الإرشاد المتمركز حول العميل)

- برنامج مجموعات المواجهة
- الأساس النظري للبرنامج
- نشأة وماهية هذا البرنامج
- ماذا يحدث في مجموعات المواجهة؟
- أهداف البرنامج
- خصائص البرنامج
- المستفيدون من هذا البرنامج
- جلسات البرنامج (عشر جلسات)
- عقبات قابلت الباحث في هذا البرنامج
- توصية الباحث

مقدمة حول البرامج الإرشادية

بدأت الدراسات التربوية والنفسية تتجه في الآونة الأخيرة نحو استخدام البرامج الإرشادية، وهذا يعنى الانتقال من مرحلة التشخيص إلى مرحلة التدخل الإرشادي.

ومن هذه البرامج الإرشادية:

١ . برامج إرشادية مدرسية، وهو موضوع الفصل الثامن، والذي يهتم بالجانب التربوي في المؤسسات التعليمية المختلفة، وتعالج بعض المشكلات المدرسية التي تصل كل مشكلة فيها إلى مستوى الظاهرة التي يجب التصدي لها، وعلى سبيل المثال: التأخر الدراسي، العنف في المدارس، وغيرها من المشكلات، ويقوم بها عادة المرشد الطلابي بالمدرسة أو ما يسمى بالإخصائي النفسي المدرسي، وتختلف مسميات هذا المرشد من بلد لأخرى، ويقوم بمساعدته كل من مدير المدرسة واللجنة القائمة على تخطيط وإدارة البرامج الإرشادية بالمدرسة.

٢ . برامج الإرشاد النفسي، والتي تستخدم في المختلفة في نواحي الحياة، ويقوم بها عادة المرشد النفسي أو الباحث المؤهل لذلك.

وتبني هذه البرامج جميعًا على نظرية أو أكثر من نظريات الإرشاد النفسي، وتستمد فنياتها من هذه النظريات والتي تمثل جهدًا إنسانيًا طويلاً، مثل النظرية السلوكية، والنظرية المعرفية والتمركز حول الذات وغيرهما.

أهداف برامج الإرشاد النفسي:

تُستمد أهداف البرامج الإرشادية النفسية من أهداف الإرشاد النفسي ومن بينها:

١ . مساعدة العميل (المسترشد) على التوافق **Adjustment** مع ظروف الحياة الصعبة، والعمل على زيادة رقعة المساحة السوية لديه على حساب محاولة إزالة أو إنقاص سوء التوافق.

٢ . أن يفهم العميل نفسه، ويحدد مشكلته، ومساعدته في أن يتخذ قراراه بنفسه.

٣ . العمل على تحقيق الذات **Self – actualization** وتقدير الذات **Self – esteem**.

٤ . إنقاص درجات القلق والتوتر والتي تحجب رؤية الأمور بوضوح.

(انظر الفصل الأول: أهداف الإرشاد النفسي)

والبرامج الإرشادية التالية تم تطبيقها على عينة من المسنين، ويمكن تطبيقها على عينات أخرى من مراحل عمرية مختلفة.

وهذه البرامج التي بين أيدينا، يجب ألا نطلق عليها برامج إرشادية نموذجية، ولكن علينا أن نطلق عليها نماذج من البرامج الإرشادية والتي يمكن السير على منوالها أو تطويعها من قبل الباحثين والمهتمين بهذا الشأن.

وتمثل هذه البرامج الإرشادية خطوة أولية متواضعة، فالطريق طويل، وهى تمثل البنية الأولية في هذا الطريق.

وقد حرصت في هذه البرامج على أن يتم بناء كل برنامج إرشادي على أساس نظرية معينة من نظريات الإرشاد النفسي، واستخدام فنياتها وتوظيفها في شكل تطبيق عملي.

ويمكن للممارسة أن تفرز إيجابيات وسلبيات يمكن الاستفادة منها مستقبلاً.

برنامج مجموعات المواجهة
لتحسين مفهوم الذات لدى المسنين
الإرشاد النفسي عن طريق جماعات المواجهة
Encounter Group

برنامج مجموعات المواجهة:

يتضمن برنامج مجموعات المواجهة المستخدم في هذه الدراسة عدداً من العمليات المختلفة التي تساعد المسنين في التعبير عن أنفسهم بحرية وإطلاق انفعالاتهم، وفهم أنفسهم والتعرف على ذواتهم ومواجهة أنفسهم، والتحول من المواقف السلبية إلى المواقف الإيجابية والمواجهة الإيجابية مما يحقق لهم الرضا عن حياتهم وأنهم ما يزال لهم أهمية وفائدة بالنسبة للآخرين.

ومن خلال هذا البرنامج يستطيع المسن أن يفرغ الشحنات الانفعالية، ويتعلم كيف يواجه المشكلات بحلول مقترحة بدلاً من تخزينها وكيف يتعرض لمواقف المصارحة بينه وبين الأعضاء مما يؤثر على مفهومه لذاته من الجوانب المختلفة مما يؤدى إلى أن يعيش حياة أكثر توافقاً عن ذي قبل.

الأساس النظري للبرنامج:

قام هذا البرنامج على أساس خبرات كل من "كارل روجرز" التي ضمنها كتابه Carl Rogers on encounter groups, 1970، وخبرات كل من "ليبرمان" و"يالوم" و"ميلر" والتي جاءت في كتابهم Encounter groups: First facts, 1973 ودراسات سابقة لكل من بنجافيلد وزملائه Bengafield et al 1976 و"ميدفير وزوف" Midiffer & Zoff, 1983، و"فاكارو" Vaccaro, 1990، و"كروجهان" Davison & Neal, 78, Croghan, 1974، الرفاعي ١٩٨٧، سرى ١٩٩٠م.

ويستند هذا الأسلوب على نظرية "كارل روجرز" في العلاج المتمركز على العميل

Client - centered therapy أو العــلاج غــير المــوجه non - directive psychotherapy والـذي يضع مسئولية العلاج وتوجيهه ونتائجه على العميل وليس على المعـالج، مـستنداً في ذلك على وجود دافع عند الفرد نحو التكيف والنمو وهذا الدافع هددته الـصراعات والسدود الانفعالية، لذلك يستهدف العلاج إزالة هذه السدود الانفعالية وتحرير الفرد للوصول إلى الشخصية الطبيعية.

نشأة وماهية هذا الأسلوب:

ذكـر "روجـرز" أن فكـرة مجمـوعات المـواجهة تعـود إلى "كورت ليفين" عام ١٩٤٧ Kurt Lewin، والـذي يعتـبر مـن أشهر علماء النفس، حيث عمل في معهد للتكنولوجيا مـع زملائه وطلابه، حيث طوروا فكرة التدريب على مهارات العلاقات الإنسانية كأسلوب تـربوي، وقـد سمى في بادئ الأمر T-group أي النهوض من أجل التربية، وقد كان ذلك في كـل مـن Bethel و Maine، وعقـب وفـاة "ليفين" بقليل استمر الذين عملوا معه في مجموعات التدريب Training groups، وكانوا في جامعة ميتشيجان Michigan .

(Rogers, P.2, 1970)

كمـا أشار "كروجهان" Croghan في دراسته حول نشأة مجموعات المواجهة حيث ذكر أن كـلاً مـن "كـورت لـيفين" و"رونالـد ليبيت" و"لـيلاند بـرادفورد" Kurt Lewin, Ronald Lippitt, and Leland Bradford، قـد بـدءوا أول مجمـوعة تدريب في ورشة عمـل صـيفية للعلاقـات الإنسانية عام ١٩٤٦ في كل من New Brtain, Connecticut، وقـد أدرجـت مجمـوعات المـواجهة تحـت مـا يـسمى "تـدريب المـشاعر والأحاسـيس" Sensitivity training، والـذي يعتبر مؤشراً لبداية مجال مجموعة المواجهات أو مجموعات النمو Growing group. *(Croghan, 1974, P.438)*

ومجموعات المواجهة عبارة عن مجموعات للتدريب على مهارة العلاقات الإنسانية والتي يـتعلم فـيها الأفـراد أن يلاحظـوا طبيعة تفـاعلاتهم مـع الآخرين، حيث يشعرون أنهم قد أصـبحوا أكثـر قـدرة علـى فهـم أسـاليبهم الخاصـة، وأن كلاً منهم سيصبح أكثر كفاءة في التعامل مع المواقف المختلفة. *(Rogers, 1970, P.3)*

كمـا أنهـا مجمـوعات تـزيد مـن قـوة الاتصالات بين أعضائها، حيث أوضح "ليبرمان وآخـرون" أن هذه المجموعات تحاول أن تزيد من الاتصالات المكثفة، وهي مجموعة صغيرة تـتكون مـن ٦ ـ ٢٠ عـضواً، وهـذه المجموعات تؤدى إلى أسلوب المواجهة التفاعلي، كما

أنها تركز على سلوك الأعضاء وتعتمد على المكاشفة والأمانة والمواجهة الشخصية والانكشاف الذاتي والتعبير العاطفي القوى. (Lieberman et al, 1973, P.4)

وتقضي المجموعات معاً وقتاً معيناً وفى مكان واحد، يواجهون مشكلاتهم، فقد أشار كل من " دافسون ونيل ١٩٧٨ Davison & Neal " إلى أن مجموعات المواجهة عبارة عن مجموعات صغيرة من المشاركين، يمضون مدة من الزمن معاً للعلاج، ولأهداف تربوية وتتم المواجهة بينهم لاختيار علاقاتهم الشخصية، حيث يطورون غالباً مشاعرهم تجاه أنفسهم وتجاه الآخرين، كما أنهم يترجمون هذه المشاعر بشكل إيجابي.
(Davison & Neal, 1978, P.652)

أما فيما يخص التغلب على المشكلات التي تواجه أعضاء مجموعات المواجهة، فقد أوضحت " الرفاعي " أن أعضاء المجموعة يتعلمون من خلال برنامج مجموعات المواجهة، كيفية التغلب على المشكلات التي تواجههم في حياتهم، حتى تصبح حياتهم أكثر ثراءً وسعياً لتحقيق كل ما هو ذو قيمة، مما يساعدهم على التوافق السليم مع أنفسهم ومجتمعهم. (الرفاعي، ١٩٨٧، ص٦٠)

وقد استخدم هذا الأسلوب بأسماء متعددة، تعطى فكرة عن استخدامها الواسع، فقد ذكر "كارل روجرز" بعضاً من مسمياتها وهي:
- مجموعة التدريب T-group، حيث تؤكد على مهارات العلاقات الإنسانية.
- مجموعة المواجهة Encounter group، وهى التي تؤكد على النمو الشخصي ونمو وتحسين الاتصالات والعلاقات بين الأشخاص من خلال عمليات الخبرة.
- جماعة تدريب الأحاسيس والمشاعر Sensitivity training group حيث تؤكد على الالتحام بين الأشخاص في المجموعة. (Rogers,1970, P.4)

وقائد مجموعة المواجهة هو الميسر Facilitator، أي ميسر التفاعل والتفاهم والعلاقات بين الأعضاء، وللمعالج مسئولية قيادية تنجلي أساساً في تسهيل التعبير الحر لدى أعضاء الجماعة من المشاعر والأفكار، ووظيفة القائد الميسر أساساً هي تهيئة المناخ العلاجي الآمن نفسياً، وهو مشارك نشط جاهز عند الحاجة إليه، صادق في مشاعره واتجاهاته، صبور متعاطف، متقبل لأعضاء الجماعة كل على حدة، وللجماعة ككل. (سرى، ١٩٩٠، ص١٤٠)

ومن خلال خبرة " روجرز " فقد أوضح لنا أن الميسر يجب أن يستمع بكل اهتمام - بقدر الإمكان - إلى كل فرد وهو يعبر عن نفسه، وأن هذا العضو وهو يتحدث فكأنما يقول عن نفسه " أنا شخص صادق " Validate person، وأن يعمل الميسر على إيجاد المناخ

النفسي الآمن لكل عضو، وأن يشعر كل عضو بأن ما يحدث داخل مجموعات المواجهة، إنما يحدث منه أو من خلاله. *(Rogers, 1970, P.47)*

كما أشار كل من "دافسون ونيل" إلى أن الميسر في مجموعات المواجهة، يحاول أن يبلور مشاعر أعضاء المجموعة، حيث من المفترض حدوث عملية نمو للمجموعة، خاصة عندما يواجه الأعضاء انفعالاتهم بصدق وأمانة. *(Davison & Neal, 1978, P.529)*

ويذكر "روجرز" أن من أهم الحاجات النفسية التي تدفع الناس إلى الانضمام إلى مجموعات المواجهة، الحاجة إلى تكوين العلاقات، وهذه العلاقات تتكون في مجموعات المواجهة، وهي علاقات حقيقية ومفتوحة، ويشتاق الفرد إلى المشاعر والعواطف التي تتولد من هذه العلاقات بشكل تلقائي وبدون مراقبة لها أو حجر عليها من جانب مراقبين آخرين، وهذا يعطيه الأمل في تحقيق الرضا والثقة بالنفس من خلال خبراته في مجموعة المواجهة. *(Rogers, 1970, P.11)*

ماذا يحدث في مجموعات المواجهة؟

لقد أوضح "روجرز" العمليات التي تحدث في مجموعات المواجهة والتي أوردها في مراحل متتابعة وهي:

مرحلة الارتباك والتردد (مرحلة التجمع Milling around):

ارتباك طبيعي حيث لا يعرفون بعضهم بعضاً، وقد يقترح أحد الأعضاء اقتراحاً مثل: أعتقد أنه يجب أن نقدم بعضنا بعضاً، ويحدث تعارف في وقت ما من الحوار، حيث يظهر من خلال الحوار موضوعات متفرقة مثل: من سيخبرنا ماذا نفعل؟ من المسئول عنا؟، وفى البداية يوضح الميسر أن الجماعة تتمتع بحرية كاملة وأنه لا يوجد من يحدد وجهتها أو يتحمل مسؤولياتها، وهذا يؤدى إلى الارتباك وهو أمر طبيعي في بادئ الأمر.

مرحلة مقاومة للتعبيرات واستكشاف الشخصية:

Resistance to personal expression or exploration

حيث يطلب من الأعضاء كتابة بيان ببعض المشاعر لديهم والتي لا يرغبون في الإفصاح عنها داخل المجموعة، وفي هذه المرحلة نلاحظ وجود عدم الثقة في المجموعة لدرجة أن كل فرد أو عضو يجد صعوبة في كشف مشاعره الشخصية.

مرحلة وصف المشاعر السابقة: Description of past feeling

حيث يصف الفرد مشاعره السابقة، والتي تسبب له الإحباط، أي وجود مشاعر تحتاج إلى نقاش وحوار عميق، مثل مواجهة الفرد لمشكلة معينة ووصف مشاعره تجاه ذلك. . . .

التعبير عن المشاعر السلبية: Expression of negative feeling

يتمثل في رفض أحد أعضاء المجموعة أن يقدم نفسه، وهذا موقف سلبى تجاه أعضاء المجموعة، وتتمثل هذه المشاعر السلبية أيضاً في الهجوم ضد أحد الأعضاء حيث يتهمه أعضاء المجموعة بعدم التعاون مع المجموعة والانغلاق حول نفسه، وفى هذه المرحلة، تبدو المشاعر السلبية أسهل في التعبير عن الإيجابية (هنا والآن her and now).

اكتشاف التعبير عن الأشياء التي لها مغزى شخصي:

Expression and exploration of personality

يدرك الفرد أنه جزء من المجموعة، ويبدأ بناء نوع من الثقة بينه وبين المجموعة كما أنه يقوم بتعريف المجموعة أدق الأشياء إلى شخصه.

نمو القدرة العلاجية في المجموعة: The development of capacity in group

يبدأ الفرد في إظهار مقدرة طبيعية وتلقائية تجاه آلام ومعاناة الآخرين، يحاول كل منهم مساعدة غيره في التغلب على المشكلات الفردية التي تواجهه، ويبذلون جهداً كبيراً في محاولة فهم إحدى المشكلات التي تعرض لها أحدهم بالتفصيل، ومحاولة تقديم العون والمساعدة له حتى يتمكن من حل مشكلته.

تقبل الذات وبداية التغير: Self – acceptance and the beginning of change

يشعر كثير من أفراد المجموعة أن رضاءهم عن أنفسهم يجب أن يكون بداية التغيير، وهذا التغيير يكمن في العلاج النفسي، مثال: قول أحد الأفراد: أنا شخصية مسيطرة تحب السيطرة على الآخرين، أعترف حقاً أن بداخلي طفلاً صغيرًا، أنا هذا الطفل بجانب كوني مديراً مسؤولاً ! هذا الاعتراف - في حد ذاته - هو بداية التغيير.

المواجهة: Confrontation

وتتمثل المواجهة هنا كنوع من التفاعل بين الأعضاء ومواجهة بين شخص وآخر،

والمواجهة في معظمها عبارة عن عرض بعض أفراد المجموعة لأخطائهم نحو موضوع معين، والمطلوب مواجهة هذه الأخطاء بشكل إيجابي وبموضوعية.

العلاقة المساعدة أو المساندة خارج جلسات المجموعة:

The helping relationship outside the group

حيث يقوم أعضاء المجموعة بتقديم المساعدة لأحد أفرادها وذلك خارج المجموعة.

المواجهة الأساسية: The basic encounter

حيث يتقارب الأفراد داخل المجموعة ويحدث بينهما اتصال مباشر بطريقة غير عادية وغير مألوفة في الحياة العادية، وهذا يمثل تغييراً رئيسياً وجوهرياً لخبرة المجموعة، كما يقول أحد الأفراد لفرد آخر في المجموعة، لم أشعر من قبل بجرج حقيقي في نفسي نحو آلام شخص آخر، ولكنني بالفعل أشعر الآن أنني معك وأشاركك فيما أنت فيه.

التعبير عن المشاعر الإيجابية: The expression of positive feeling

التعبير عن المشاعر في شكل علاقات، شعور متزايد بالدفء، وتتميز روح المجموعة بالإيجابية، مع ملاحظة أن الصراحة وثقة أفراد المجموعة في بعضهم البعض، تجعلهم يضمدون جراح شخص آخر يعانى من مأساة مريرة.

تغيير السلوك في المجموعة: Behavior change in the group

يحدث تغيير في الإيماءات، وفى الصوت، وظهور تفكير مدهش، ومساعدة الآخرين، الشعور بالتلقائية، التعبير عن الذات بحرية، الثقة بالنفس، علاقات عميقة مع الآخرين، الرغبة في مساعدة الآخرين. *(Rogers,1970,PP.15-39)*

أهداف البرنامج:

- مساعدة المسنين على التعرف على مفهوم الذات الواقعي ونبذهم مفهوم الذات السلبي تجاه الجوانب الجسمية والأسرية والاجتماعية والشخصية والأخلاقية.
- مساعدة المسنين على أن يعيشوا ما تبقى من حياتهم في رضا عن الذات مما يحقق لهم تكيفاً نفسياً.
- أن يفهم المسن ذاته وعليه أن يتزود بالقدرة على حل مشكلاته ومواجهة ذاته والآخرين على أساس من الصراحة والمكاشفة والمواقف الإيجابية.

- أن يتقبل المسن واقعه وأن يتعرف على جوانب النقص لديه ويحاول تغييرها إلى الأفضل.
- أن ينبذ النرجسية ويتفاعل مع الآخرين ويتقبلهم ويشاركهم ويتعاطف معهم.

خصائص البرنامج:

- يستند البرنامج إلى نظرية "كارل روجرز" في التمركز حول المسترشد.
- يمكن تطبيقه على جماعات مختلفة ومراحل عمرية مختلفة.
- يطبق في إطار جماعي يعالج أكثر من شخص في نفس الوقت.
- يؤدي إلى تفجير ما بداخل أعضاء المجموعة من مشكلات وانفعالات، وأن أعضاء المجموعة لا تنظر إلى صاحب الشكوى نظرة المتفرج بل بنظرة المشارك.
- يتأثر بقوة ضغط الجماعة وليس بقوة ضغط المعالج كما في العلاج الفردي.
- أن المرشد يقوم بدور الميسر **Facilitator** ميسر التفاهم والتفاعل والعلاقات في جماعة المواجهة.
- يساعد على الوقاية من الصراعات النفسية ويتناول الاتجاهات والقيم بالتعديل والتغيير.

المستفيدون من هذا البرنامج:

أعد هذا البرنامج لتحسين مفهوم الذات لدى المسنين الذين يعيشون في دور المسنين ويحتاجون لمعونة نفسية، حيث إن مفهوم الذات يمثل حجر الزاوية في الشخصية الإنسانية، وكما يشير "كارل روجرز" ١٩٥١ إلى أنه على الرغم من أن مفهوم الذات ثابت إلى حد كبير إلا أنه ينمو ويمكن تعديله وتغييره عن طريق الإرشاد والعلاج النفسي المتمركز حول العميل الذي يؤمن بأن أحسن طريقة لإحداث تغيير في السلوك تكون عن طريق إحداث تغيير ما في مفهوم الذات.

وفي إطار ذلك تم وضع هذا البرنامج ويتضمن عشر جلسات تحتوى على عدد من المناشط المعينة والتي تركز على الوعي بالذات الواقعية وتحسين التوافق بوجه عام والذي ينعكس على تحسين مفهوم الذات.

وتتمثل الجلسات في جلسة واحدة أسبوعيا ولمدة ساعتين تتخللها راحة للمجموعة.

وفي الجلسة الأولى يتم القياس القبلي، وذلك بتطبيق مقياس تينسي لمفهوم الذات، وهذا المقياس نفسه يتم تطبيقه بعد الانتهاء من البرنامج وذلك لقياس التغيير الناتج عن الجلسات الإرشادية.

قام برنامج مجموعات المواجهة على ضوء نظرية "كارل روجرز" ومن خلال خبرته وتوجيهاته التي وردت في كتابه Encounter groups حيث ذكر "روجرز" أن المجموعات هي مجموعات للتدريب على مهارة العلاقات الإنسانية والتي يتعلم فيها الأفراد أن يلاحظوا طبيعة تفاعلاتهم مع الآخرين، حيث يشعرون أنهم قد أصبحوا أكثر قدرة على فهم أساليبهم الخاصة ووظائفهم في المجموعة، والتأثير الذي يقع على كل واحد منهم وسيصبحون أكثر كفاءة في التعامل مع المواقف المختلفة. (Rogers,1970,P.3)

جلسات البرنامج:

وتتكون من عشر جلسات وهي كالتالي:

الجلسة الأولى: يتم فيها القياس القبلي.

الجلسة الثانية: جلسة توجيهية وشرح أهداف الأسلوب.

الجلسة الثالثة: التعارف بين الأعضاء.

الجلسة الرابعة: مرحلة وصف المشاعر السابقة والوعي بالذات.

الجلسة الخامسة: أهمية الإنسان في المجتمع (إنجازات المسنين وتحقيق الذات).

الجلسة السادسة: استكشاف الذات.

الجلسة السابعة: الرضا عن الذات وبداية تحسين مفهوم الذات.

الجلسة الثامنة: المواجهة الإيجابية.

الجلسة التاسعة: تغيير الأدوار.

الجلسة العاشرة: القياس البعدي.

الجلسة الأولى:

لقد سبق الجلسة الأولى مدة ستة أشهر، تردد فيها الباحث على المسنين في دور ضيافة المسنين المختلفة، وهذه المدة قد تكون طويلة، ولكنها حققت الهدف وهو أن يصبح هناك قبول بين أفراد العينة للباحث، وهي فترة ضرورية حيث حضر فيها الباحث بعض الحفلات الخاصة بالمسنين في هذه الدور، على سبيل المثال، تقوم دار هدية بركات بالقاهرة بعمل احتفال شهري للمسنين (ذكور وإناث) حيث يتم فيه بعض الأنشطة مثل: كلمات من جانب المسئولين بالدار، أو بعض المسنين المقيمين، وتقديم الحلوى والمشروبات لهم، فهو بمثابة تجديد الأيام وتنشيطها بالنسبة لهم.

وفي الجلسة الأولى: قام الباحث بتوزيع مقياس تينسي لمفهوم الذات على أفراد العينة، وذلك لملء بياناته وحل أسئلته، مع تقديم المشروبات المثلجة والساخنة حسب طلب كل منهم.

انتهت هذه الجلسة بجمع الاستمارات من الجميع تدريجياً مع تحديد ميعاد آخر للجلسة الثانية، وطلب من الجميع تجهيز أي استفسارات للإجابة عنها.

الجلسة الثانية: توجيهية وشرح أهداف الأسلوب

إجراءات افتتاح هذه الجلسة:

- قام الباحث بالترحيب بأعضاء المجموعة واحداً واحداً، أي كل منهم على حدة.
- قام الباحث بإعطاء نبذة عن البرنامج، وأنه قد استخدم كثيراً من قبل الباحثين في الداخل والخارج، وهو يساعد كل أعضاء المجموعة على إزالة ما يعوقهم من مشكلات نفسية أو اجتماعية.
- ركز الباحث مع المجموعة على ما يلي:
  * أن المعلومات في هذه الجلسات التي يدلى بها أعضاء المجموعة سوف تبقى سرية ضمن موضوع البحث.
  * يجب الاحتفاظ بأسرار الجلسات فيما بينهم، أي يُحتفظ بالسرية التامة لكل ما يدور داخل الجلسات العلاجية وألا يطلع أحد من خارج المجموعة على هذه الأسرار نهائياً.
  * أن نتائج هذه الدراسة والتي سوف نحصل عليها بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج سوف تستخدم لتقييم صلاحية هذا البرنامج في تعديل السلوك.
- قام الباحث بتعريفهم على أسلوب العمل بهذا البرنامج من حوار ومناقشة ومصارحة وملء استمارات. . . .
- أكد الباحث لهم على أن نجاح هذا البرنامج سيساعدهم على فهم قدراتهم وإمكاناتهم ودفع ذاتهم بشكل عام، وسوف يعمق الصداقة بينهم.
- قام الباحث بالتعرف بأهمية الأنشطة التي سيتم استخدامها في هذا البرنامج، والاختيار الحر من جانبهم لما يناسبهم من هذه الأنشطة.
- كما قام بتعريفهم بزمن البرنامج ككل وزمنه أسبوعياً وعدد جلساته وتحديد موعد ومكان هذه الجلسات.
- ومن الأسئلة التي أثيرت من جانب المشاركين في هذه الجلسة ما يلي:

* يعني إيه مجموعات المواجهة.
* هل البرنامج ده هيكلفنا فلوس ورسوم.
* عايزين نستريح وقت ما نعوذ.

ـ وقام الباحث بالرد على هذه الأسئلة، وطمأنهم بأنه بدون مقابل ولا يوجد هناك إجبار على الاشتراك أو الاستمرار فيه.

ـ قام الباحث بدور نشط في هذه الجلسة، حيث إن دوره في الجلسات القادمة سوف يكون ضئيلاً، والدور الأكبر سوف يكون للمشاركين طبقاً لنظرية التمركز حول العميل عند " روجرز ".

ـ في نهاية الجلسة، قدم الباحث استمارة التوقعات وتقويم الجلسات العلاجية.

" ملحق رقم (١) "

الجلسة الثالثة: التعارف بين أعضاء المجموعة:

* هدف هذه الجلسة: تهدف هذه الجلسة إلى تعرف أعضاء المجموعة بعضهم على بعض بأن يقدم كل عضو نفسه ككل، ثم كتابة بطاقة التعارف، ولقد لاحظ الباحث عند زيارته لدار المسنين بطنطا أن كل مسن، لا يحب الجلوس مع زملائه الآخرين، بل يقضى معظم وقته في حجرته مما جعل المعرفة بينهم شبه معدومة.
* إجراءات المراجعة على الجلسة السابقة: قام الباحث في بداية الجلسة بالإجراءات التالية:
* طلب من أعضاء المجموعة إذا كانت هناك أسئلة حول ما حدث في الجلسة السابقة.
* قام بالرد عليها بعد تصنيفها.
* رحب بالمقترحات التي عرضها أعضاء المجموعة.
* إجراءات هذه الجلسة: قدم الباحث بعض التمارين في هذه الجلسة مع تقديم استمارة التعارف.

" ملحق رقم (٢) "

تمرين (١): قسمت المجموعة إلى مجموعات فرعية (من اثنين أو ثلاثة أعضاء) ليتم التعارف بينهم بشكل حواري لمدة (٥ دقائق) ثم يتغير الوضع، مع استخدام بطاقة التعارف.

مثال: (العضو أ مع العضو ب، ثم أ مع العضو جـ، والعضو ب مع العضو جـ) المجموعة الثانوية الأولى... وهكذا.

تمرين (٢): قام الباحث بتوزيع بطاقة بيضاء على جميع الأعضاء لكتابة بعض مشاعرهم الخاصة، والتي لا يرغبون الإفصاح عنها داخل المجموعة (وقام بتوضيح ذلك لهم، وكل عضو له أن يكتب أو لا يكتب حسب رغبته وبحرية تامة).

تمرين (٣): طلب الباحث من الأعضاء من خلال الحوار معهم، أن يذكر كل عضو - من وجهة نظره - بعض السمات التي تميز بها وبعض الهوايات التي يحبها، والعمل الذي كان يود ممارسته في الماضي ولم يتم ذلك.

ومن المشكلات التي ظهرت في هذه الجلسة:

* قال أحد أعضاء المجموعة: "وإيه فايدة المعرفة واحنا محبوسين هنا".

فرد عليه آخر: "أنت اللي محبوس لوحدك، وأنت اللي حابس نفسك، عايز تتعرف علينا أهلاً مش عايز أهلاً وسهلاً"، وتدخل الباحث لحل القضية بسرعة.

- قام الباحث بتوزيع استمارة رأي أعضاء المجموعة في هذه الجلسة. *"ملحق رقم (٣)"*

الجلسة الرابعة: مرحلة وصف المشاعر السابقة والوعي بالذات

* **هدف هذه الجلسة:** تهدف هذه الجلسة إلى مساعدة العضو على أن يكشف عن مشاعره التي تسبب له الإحباط، بالتالي مفهوم الذات السالب، ووصفه لهذه المشاعر قد يحقق له نوعاً من الراحة والوعي بالذات، كما تهدف أيضاً إلى بث الثقة في أنفسهم.

* **إجراءات المراجعة على الجلسة السابقة:** مناقشة المجموعة فيما بينهم حول آرائهم في الجلسة السابقة، وكذلك المقترحات التي قدموها.

* **إجراءات هذه الجلسة:** قدم الباحث استمارة المراحل العمرية (وصف الذات) للمشاركين، وهي تقسم ثلاثة أقسام، الأول يصف فيه حياته الجسمية والشخصية والأسرية والاجتماعية والأخلاقية والأسرية عند عمر ٣٠ عاماً والثاني عند ٤٥ عاماً والثالث ما بعد ٦٠ عاماً. *"ملحق رقم (٤)"*

ولقد تبين للباحث من خلال هذه الاستمارة بعض التناقضات نذكر منها:

- يقول أحد المسنين: كنت مصارعًا قويًا في سن الثلاثين.

ـ إنني كنت أول دفعتي في سباق الجري.
ـ كنت متفوقاً على كل إخوتي.
ـ كل أصحابي كانوا يتقربون إليّ، وكانوا يلجئون إليّ في أي مشورة.

ما بعد الستين:

ـ لا أعرف شيئًا ـ أعرف أنني هنا في دار الضيافة وحدي.
ـ تخلى عنى الأصحاب ـ القيم دلوقتي ما عادت زي الأول.
ـ الأولاد بعدوا ـ والبيت فضي ـ وما عاد حد.
ـ خلاص القبر أرب مننا.

بعض الردود عند تحليلها من الاستمارات الخاصة بذلك فإنها تدل على:

ـ أن المسن يتذكر دائماً كل أحداث الماضي بالتفصيل، خاصة ما يدل منه على التفاخر والإشادة به.
ـ أنه يتذكر من الماضي ما يريد أن يذكره وما يكون فيه إشادة لشخصيته.
ـ أنه يتحسر على حياته الماضية وما آلت إليه من الوحدة والعزلة والجسم الضعيف، والصحة الواهنة، بعكس الماضي الذي كان يمثل عكس ذلك.

ماذا حدث أثناء حوارهم حول هذه القضايا:

ـ بدأ أحدهم يشرح بالتفصيل حياته الماضية ويقاطعه الأعضاء بشدة وعنف، وقد وصفوه بالأنانية وأنه لا يحب إلا نفسه، ولم يترك لغيره فرصة ليستعرض هو الآخر ما حدث له في الماضي.
ـ انسحب أحد الأعضاء من الجلسة مدعياً، أن البعض يتجاهلون ماضيه، ويهم زميل له بإحضاره، وتدخل الباحث ليصحح الأمر، وتعود الأمور كما كانت من تنفيس من جانب الأعضاء.

* **واجب منزلي:** البحث عن معلومات أخرى حول حياته في الثلاث مراحل التي وصفها خلال الجلسة.

* قام الباحث بتوزيع استمارة رأي المجموعة في هذه الجلسة. *"ملحق رقم (٣)"*

الجلسة الخامسة: أهمية الإنسان في المجتمع (إنجازات المسنين لمجتمعهم وتحقيق الذات)

* **هدف هذه الجلسة:** إبراز بعض الإنجازات التي قام بها أعضاء المجموعة ومدى تحقيق ذواتهم، وخدماتهم للمجتمع.

* **إجراءات المراجعة على الجلسة السابقة :** في بداية الجلسة قام الباحث بما يلي :
- مناقشة المجموعة حول آرائهم في الجلسة السابقة .
- مناقشة وحوار حول مقترحاتهم .
- مناقشة وحوار حول الواجب المنزلي بالجلسة السابقة .

* **إجراءات هذه الجلسة :** قام الباحث بتيسير الحوار بين أعضاء المجموعة حول النقاط التالية :

* ما الذي قدمه الأعضاء لمجتمعهم ، ومدى رضاهم عن دورهم في المجتمع .
* موقفهم الآن من المجتمع .
* إنجازات كل عضو في آخر وظيفة شغلها ، وكذلك التي قدمها طوال حياته .
* أهم المكافآت ومواقف التكريم التي حصل عليها في حياته .
* الأشخاص الذين يجب أن يوجب لهم الشكر والعرفان وسبب ذلك .
* الأشخاص الذين كان لك الفضل عليهم في مساعدتهم حتى وصلوا إلى مراكز هامة في المجتمع .
* هل من عاونتهم وساعدتهم قد نسوك في كبرك .
* دورك تجاه أبنائك وجيرانك وزملائك في العمل . . . .

ولقد تم حوار ومناقشة ومصارحة حول هذه النقاط السابقة ، وكان دور الباحث هو بمثابة الميسر لعملية التفاهم والتواصل ولحم عملية المكاشفة والمصارحة بشكل طبيعي وليس بطريقة متعمدة .

مثال : طلب الباحث من أحد الأعضاء أن يعطينا فكرة عن بعض الإنجازات الشخصية في الفترة الماضية ، وإذا بهذا العضو يسترسل في إنجازات مختلفة والأعضاء ينصتون ويقاطعون ويتساءلون ، ثم عضو آخر وهم ينصتون ويقاطعون ويتساءلون . . . .

من ملاحظاتي عن هذه الجلسة :
- أن كل عضو تحدث بحماسة ، وكأنه يخطب خطبة ويعدد إنجازاته الماضية .
- أن بعض الأعضاء ظهر عليهم التعصب لكل ما يقولونه ولا يتراجعون عن آرائهم ، وأنهم قدموا أعمالاً يعجز شباب اليوم عن تقديمها .

وبالرغم من كل ذلك إلا أنهم في نهاية الجلسة أخذوا يتصافحون ويشعرون بالراحة نتيجة التنفيس، وأن معظمهم كان متفقاً مع الآخر.

* قام الباحث بتوزيع استمارة رأي أعضاء المجموعة في هذه الجلسة. "ملحق٣"

الجلسة السادسة: استكشاف الذات

* **هدف الجلسة**: استكشاف ذاته، ومحاولة الوصول إلى التعرف على أن عامل الزمن هو المسئول عن هذه التغيرات، وهذه التغيرات هي واقعية، ويجب الرضا عن الواقع والتفاعل معه وليس النفور منه، ولقد أطلق "كارل روجرز" على ذلك باستكشاف الذات.

* **إجراءات المراجعة على الجلسة السابقة**: الحوار والمناقشة بين أعضاء المجموعة حول آرائهم في الجلسة السابقة، ومقترحاتهم، وقام الباحث بتيسير الحوار فيما بينهم.

* **إجراءات هذه الجلسة**: تمرين استكشاف الذات لدى أعضاء المجموعة، حيث قدم الباحث عنصرين أساسيين لهذا التمرين هما:
- مواطن القوة والضعف لدى كل عضو من أعضاء المجموعة.
- علاقة كل عضو بأسرته في بداية حياته والآن.

والهدف من ذلك أن يتعمق الفرد في أعماق نفسه للكشف عن مواطن القوة والضعف والموازنة بينهما حتى يتمكن من الوصول إلى مفهوم ذات يتفق مع المرحلة، والتأكيد من خلال الحوار على الجوانب الإيجابية في شخصية الأعضاء.

ويدور الحوار حول علاقته بأفراد أسرته في بداية حياته الأسرية، ومغامرات حياته في مرحلة الشباب ومدى رضاه عنها، وعلاقته الأسرية بزوجته وبأبنائه وما هو شكل العلاقة في الوقت الراهن.

وتمتد المناقشة والمكاشفة حتى تصل إلى علاقته بأصدقائه (في مرحلة الشباب والآن وما الفرق) وكذلك العلاقة بالله سبحانه وتعالى ومدى التزامه الديني).

وقام الباحث بمساعدتهم على الاستمرار في الحوار والانفتاح على الذات دون خجل.

وما يلي يمثل جانبًا من الحوار والمناقشة في هذه الجلسة:

- أنا كنت في الماضي قويًا في رأيي، وأقول الحق تماماً لو كان على نفسي، هذه تحسب لي لا

عليّ، وزعلت ناس كتير منى أما النهاردة، راحوا بعيد عني الناس، الأولاد، الأصحاب، كله مع إنني كنت مأدي واجبي معاهم.

- أنا زيك تمام ما أعرفش الناس اتغيرت كتير قوي عن زمان، يا ترى هل أنا وحش قوي والناس بعدت عنى إلى هذا الحد.
- الحقيقة أنا لي رأي، ساعات أفكر لوحدي فيه، وهو أنني ما قصرتش في حق أولادي، وكلهم مراكز حلوة، وما كنتش أنتظر منهم الجفاء ده.
- يتدخل الباحث / التغيير اللي بتتكلموا عليه، لا يرجع سببه إليكم ولا إلى أولادكم بل يرجع إلى تعقد المشاكل والمشاغل في الوقت الراهن، والعمر دورات، وهذا واقع.
- يقاطع عضو الباحث: كلام بنصبر به نفسنا.

واستمر الحوار والمكاشفة بشكل تلقائي، حاول كل عضو أن يكتشف ذاته من خلاله ويفكر في موقعه في هذه الحياة وتنتهي الجلسة بعد ميعادها بحوالي ١٥ دقيقة، لم يحاول الباحث إنهاءها، لأن الباحث قد لاحظ أنهم متفاعلون معاً وهم يتحاورون بشكل تلقائي، وبدأت أمور الود بينهم تتجه نحو الإيجابية، وبدت مشاكلهم تتشابه مع اختلاف ظروفها، ولاحظ الباحث مدى شعورهم براحة وهم يتحاورون ويكشفون عن أسرار حياتهم وظهر ذلك من خلال نبرات أصواتهم وتعبيرات وجوههم، ويعتبر ذلك نوعًا من التقدم في نمو هذه المجموعة.

* ثم قام الباحث بعد ذلك بتوزيع استمارة رأي المجموعة في هذه الجلسة. *"ملحق٣"*

الجلسة السابعة: الرضا عن الذات: وبداية تحسين مفهوم الذات

* **هدف الجلسة**: مساعدة أعضاء المجموعة بعضهم البعض على إبراز مميزاتهم وعيوبهم.

وهذه الجلسة تعتبر خطوة إلى الأمام في سبيل الرضا عن الذات وبداية تحسين مفهوم الذات، وفي هذه الجلسة يتم التركيز بالدرجة الأولى على الجوانب بما يحقق أعلى درجة من الرضا النفسي عن الذات.

* **إجراءات المراجعة على الجلسة السابقة**: إجراء الحوار والمناقشة حول آرائهم ومقترحاتهم في الجلسة السابقة وما يمكن أن نستخلصه لمساعدتنا في الجلسات القادمة.

* **إجراءات هذه الجلسة:**

- قدم الباحث: تمرين الرضا عن الذات، حيث يتم توزيع استمارة صغيرة تطلب من كل

مفحوص أن يكتب ميزة تميزه عن غيره من وجهة نظره، وعيب يجده فيه، وهل من الممكن عرض ذلك على غيرك من أعضاء المجموعة.

ـ جمع الباحث الاستمارات من الأعضاء الذين يرغبون في عرض مميزاتهم وعيوبهم على أعضاء هذه المجموعة، ثم قام بشكل عشوائي بقراءة ما جاء في استمارة أحدهم أمام الأعضاء ليبدأ الحوار حول هذه العيوب وتلك المميزات ومناقشتها، وكل عضو يبدي رأيه بصراحة في ذلك.

قام الباحث بالعمل على تركيز الحوار بصورة أكبر تجاه المميزات مع العمل على التقليل من العيوب، وذلك على لسان المجموعة فهي التي تركز على ذلك بالدرجة الأولى وقام الباحث بتيسير الحوار في هذا الاتجاه.

ولوحظ أن هناك عيوبًا ما هي إلا مميزات، ومن أبرز هذه العيوب التي وردت في هذه الجلسة:

ـ أنني أحب ألا يراني أحد وأنا باكل.

ـ دائماً أتذكر مكتبي وأنا جالس عليه ولا أحب أن يدخل عليّ حد إلا إذا استأذن.

ـ لا أحب أن أتكلم مع حد وأنا سرحان في همومي.

تعليق من جانب أحد الأعضاء على صاحب العيب الأول قائلاً:

كلنا كده لا يحب أحد أن يبص علينا واحنا بناكل، يمكن عشان طريقتنا في الأكل اتغيرت شوية عن زمان.

وتدخل الباحث قائلاً ومعقباً بصورة سريعة، وهذا ليس عيباً، ولكنه شيء عادى يحدث لمعظم الناس.

ويردد أحد الأعضاء: أنا عن نفسي باكل لوحدي في أوقات معينة ولا حد يشوف ولا حاجة، وإذا دخل عليّ حد وأنا باكل خلاص عادي عادي.

* وبهذا تتم الثقة في المجموعة وحدوث المكاشفة المطلوبة وبداية التغيير الذي يؤدي إلى المواجهة الأساسية مع الذات ومع الآخرين.

* قام الباحث بتوزيع استمارة رأي المجموعة في هذه الجلسة. "ملحق ٣"

الجلسة الثامنة : المواجهة الإيجابية :

* **هـدف الجلـسة :** تهدف هذه الجلسة إلى تقديم المساعدة من جانب أعضاء المجموعة لفرد مـن أفـرادها عـندما يحـتاج إلى ذلك ، وليس ذلك من قبيل المساعدات اللفظية ولكن عن طريق المشاعر الحقيقية ، وهو ما يعتبر تغييراً في مفهومه نحو مساعدة الآخرين ، إضافة إلى مـواجهة مواقـف الحـياة مـن خـلال كلمـات لها معنى في حياتهم بالإضافة إلى الاتصال المشاعري والعناق أيضاً.

* **إجـراءات المراجعة على الجلسة السابقة :** مناقشة وحوار حول ملاحظاتهم على الجلسة السابقة واقتراحاتهم وجرى حوار ومكاشفة حولها .

* **إجـراءات هـذه الجلـسة :** قـام الباحث بعرض "تمرين المواجهة الإيجابية" والذي يحتوي على بطاقة تشمل ما يلي :

أولاً: حـدد شخـصاً في المجمـوعة شـعرت مـن داخلـك أنـك قد تأثرت بمشكلته وتريد أن تساعده .

- صف شعورك الحقيقي نحو مشكلته ، وكيف تتم مساعدته .

ثانياً: وضح المدلول الخاص في الحياة بصفة عامة للكلمات التالية :

عدل ـ أخلاق ـ الماضي ـ الحاضر ـ الرحمة ـ المساعدة ـ الإخلاص ـ التقاعد .

والمـواجهة الإيجابـية هنا تعني مساعدة الأعضاء بعضهم بعضاً ، أو مساعدة العضو الذي يشعر الأعضاء أنه في حاجة إلى مساعدة .

* قـام أحـد الأعـضاء في بدايـة الأمـر بعـرض مشكلة أحد الأشخاص من خارج المجموعة كانـت تـستحق المـساعدة . . . ثـم تطـور الحوار إلى عرض كل عضو مشكلة خاصة به ، وإذا بـبعض الأعـضاء تـتجه إلى عضو داخل المجموعة قد تأثروا جميعاً بمشكلته ويريدون مساعدته ، (وهذا يمثل تقدمًا نحو المشاعر الإيجابية نحو الآخرين ، وتقدمًا في تحسين مفهوم الذات ، وهذا ما أطلق عليه " روجرز " المواجهة الإيجابية) .

* وفـيما يخـص مدلـول الكلمـات المعروضـة في التمرين ، حيث طلب الباحث أن يتصدى أعضاء المجموعة لمعنى الكلمات ومدلولها في الحياة الحاضرة .

* قال أحد الأعضاء حول هذه الكلمات :

- **عدل :** شيء جميل يريح الضمير ، ونتجه به إلى أبنائنا .

ـ **حاضر**: نعيشه، ولسه موجودين بالدنيا.
ـ **الماضي**: شيء رائع يستحق التعمق فيه لراحة أنفسنا.
ـ **الرحمة**: مطلوبة من كل واحد صغير أو كبير.
ـ **مساعدة**: حاجة مطلوبة من القادر على المساعدة، وعيب على الشخص اللي يأدر يساعد ولا يساعدشي.
ـ **إخلاص**: كان زمان قوي، ودلوقتي نادر.

وهناك معان أخرى تصدى لها أعضاء المجموعة فيما بينهم بكل صراحة ومكاشفة وروح معنوية مرتفعة مما دعم المواجهة الإيجابية وإعادة روح المساعدة والمشاركة في تقديمها.

في نهاية الجلسة، قام الباحث بتقديم استمارة رأي الأعضاء ومقترحاتهم في هذه الجلسة. *(ملحق٣)*

ـ إضافة إلى استمارة التوقعات وتقويم الجلسات العلاجية. *(ملحق رقم ١)*

الجلسة التاسعة: تغيير الأدوار

* **هدف هذه الجلسة:**

أولاً: محاولة الاحتكاك بالمجتمع عن طريق تغيير الأدوار، ومحاولة كل عضو أن يقوم بدور أو وظيفة أخرى غير وظيفته، ويطلب منه أن يحدد ماذا سيفعل لو شغل هذه الوظيفة.

ثانياً: الوقوف على مدى تحسن مفهوم الذات بالنسبة لهم وتفريغ ما تبقى من شحنات انفعالية لديهم، واستمرار نمو المجموعة.

* **إجراءات المراجعة على الجلسة السابقة**: قام الباحث بفتح مجال المناقشة والحوار حول آرائهم ومقترحاتهم حول الجلسة السابقة.

* **إجراءات هذه الجلسة:**

ـ قدم الباحث فكرة "تغيير الأدوار" لأعضاء المجموعة (حيث يهدف الباحث من ذلك استمرار نمو المجموعة وتفريغ بعض الشحنات الانفعالية التي مازالت عالقة عند البعض، وتوضيح آرائهم نحو الاحتكاك بالمجتمع. . . .).
ـ يطلب الباحث من المفحوصين تبادل الأدوار وأن كل عضو عليه أن يرتدي دوره الجديد،

ثـم يوضـح مـاذا سـيفعل إذا كان هذا دوره، ثم يناقش ويحاور بقية الأعضاء، ومن هذه الأدوار ما يلي:

مدرس / ضابط شرطة / طبيب بشري / مهندس / فلاح / عامل.

*** ويمكن أن ننقل جانب من هذا الحوار:**

- رجـل أعمـال (وهـو عـضو مـن أعضاء الجماعة وهذه هي وظيفته الأصلية) اختار وظيفة مـدرس، ومما قالـه حول هذا الدور: "المدرس رسالة، يقدم رسالة الأنبياء، ولو كنت مدرسـاً، كـنت أخلـص في عملـي في المدرسـة، ولا أشجع على الدروس الخصوصية، وكـنت أكون رائداً لأولادي التلاميذ، وأجعلهم يحبوا المدرسة ولا يهربوا منها أو يتغيبوا عنها، بأسلوبي أخليهم يحبوا وطنهم، لا يكونوا في يوم من الأيام ضد وطنهم أبداً".
- عـضو آخـر كان يعمل موظفاً في إحدى الشركات، واختار دور ضابط شرطة حيث قال: "لـو كـنت ضـابط شـرطة، كـنت أحـافظ علـى الأمن، ولا أضرب خلق الله، وأنصر الضعيف والفقير".
- اسـتمر كـل مـنهم يعـرض المهـنة الـتي اختارها، وهم يبتسمون ويضحكون من قلوبهم، ويتصافحون، والبسمة كانت الغالبة.

*** وفي نهاية هذه الجلسة قدم الباحث للأعضاء:**

١- استمارة مقدار التفاعل بين الأعضاء في المجموعة. *(ملحق رقم ٥)*

٢- استمارة رأي الأعضاء في الباحث (المرشد). *(ملحق رقم ٦)*

الجلسة العاشرة والأخيرة: استمارة المتابعة + القياس البعدي

*** إجراءات هذه الجلسة:**

١- جمع الاستمارات السابقة (ملحق ٥، ٦) لتحليلها.

٢- تطبيق مقياس تينسي لمفهوم الذات (قياس بعدي).

٣- حفلـة سمر متواضعة، حيث شكر فيها الباحث أعضاء المجموعة وندب بعض الأعضاء بإلقاء بعض الكلمات، مع تقديم بعض الحلوى والساخن والبارد... إلخ.

٤- طلـب الـباحث مـن أعـضاء المجمـوعة بضرورة الالتقاء مرة أخرى بعد شهرين في نفس المكان وذلك للاطمئنان عليهم، ولتطبيق نفس المقياس.

عقبات قابلت الباحث في هذا البرنامج:

١ـ كان الباحث لا يتدخل إلا في القليل النادر، حسب مجريات أحداث الحوار والمناقشة، ويترك الجهد الأكبر للعملاء، وقد أصاب الباحث هذا الوضع ببعض الضيق، حيث كانت هناك أمور في المناقشة كان يود الباحث الاسترسال فيها والتعمق فيها إلا أنه حجب دوره على أن يكون الجهد الأكبر للمسترشدين طبقا لهذا النوع من العلاج.

٢ـ تغيب البعض عن الجلسات فأحسست أن ذلك قد يؤثر على النتائج. وهذا يحتاج إلى دراسة أخرى وهي أثر التغيب عن الجلسات في النتائج وذلك بتقسيم عدد الجلسات على الأفراد (الفرد أ حضر ١٠ جلسات / ب حضر ٨ جلسات / جـ حضر ٥ جلسات. . . إلخ) ثم يركز على كل فرد على حدة في نتائجه القبلية والبعدية.

٣ـ عدم وجود حماسة شديدة في ملء الاستمارات المختلفة.

ويرى الباحث أن تصميم هذا البرنامج بهذا الوضع كان مناسباً للمسنين، وذلك لأن المسنين في حاجة إلى من يتكلم معهم، شريطة أن يكون محور هذا الحديث هو ما يحتاجون إليه وما يشعرون به، وفي ماضيهم المشرف، و ليس لديهم استعداد للخوض في حديث آخر.

ومن خلال تحليل الاستمارات التي استخدمت في هذا البرنامج فقد أوضح المسنون بعض السلبيات التي وردت في الجلسات – من وجهة نظرهم – منها:

١ـ أن جلسة واحدة في الأسبوع لا تكفي.

٢ـ أن هناك بعض الأعضاء يقاطعون البعض بشكل مزعج.

٣ـ إن قلة منهم قد أشارت من خلال ما سجلوه في استمارات تقييم الجلسات، أن بعض الجلسات ناقصة وتحتاج إلى المزيد من الجهد "حتى تنجح نجاحاً بارعاً" على حد قولهم، بينما الأكثرية كانت تركز على حاجتهم إلى مثل هذه الجلسات.

ومن بين الإيجابيات التي أشاروا إليها من خلال الاستمارات:

١ـ عندما كتبوا أن هذا الأسلوب الجماعي أفضل من الأسلوب الفردي، حيث يقربنا من بعضنا البعض، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن مشاكلنا تكاد تكون متشابهة، وهذا يجعلنا أكثر صبراً وتحملاً.

٢ـ أن هذه الجلسات يجب أن تنتشر في كل دور ضيافة المسنين لما لها من أهمية في راحتهم النفسية في هذه السن المتأخرة.

ولقد قدموا بعضًا من المقترحات منها:

١ـ ضرورة مناقشة بعض المسئولين عن دار المسنين في أمور تتعلق بهم.
٢ـ أن تعمل دراسة للمشرفين والمشرفات على دور المسنين من حيث مؤهلاتهم المهنية في هذا المجال، بمعنى هل حصلوا على التدريب الكافي لمعاملتنا معاملة حسنة فيها مراعاة للسن الكبيرة والخبرة الطويلة.
٣ـ سيارة خاصة بكل دار لنقل المسنين ـ الذين يرغبون ـ في راحة أسبوعية في الخلاء، حدائق معينة وهواء نقي وهذا يساعد على راحتهم النفسية.
٤ـ إشراك المسنين في حل مشاكل الشباب، فهم أبناؤنا، ولا نريد أن نكون منعزلين عنهم فلابد أن نمدهم بخبراتنا الطويلة.

ولقد لوحظ على هذه المقترحات أنها تقع خارج دائرة الجلسات، وكان المطلوب منهم إعطاء مقترحات تفيد في تطوير الجلسات القادمة، وهذه المقترحات كان ينحصر بعضها في العمل على إطالة فترة الراحة التي يحصلون عليها أثناء الجلسات، ورغبتهم في أن يستمعوا إلى تسجيل الجلسات السابقة.

في نهاية البرنامج قد عبروا عبر الاستمارات في ملاحق (١، ٢) وكذلك من خلال التعليقات اللفظية والشفهية بالتعبيرات التالية:

ـ أنهم قد أصبحوا أكثر ارتباطاً لبعضهم البعض، حيث كانوا قبل ذلك شبه منعزلين عن بعضهم البعض، فضلاً عن فقد الثقة فيما بينهم.
ـ أن بعض نوبات الغضب التي كانت تنتاب بعضهم أصبحت شبه نادرة.
ـ أنهم قد أصبحوا أكثر صراحة عن ذي قبل، سواء مع أنفسهم أو مع زملائهم.
ـ أن ضحكاتهم وابتساماتهم في وجوه بعضهم البعض أصبحت أكثر من قلقهم واكتئابهم.
ـ قد أشاروا إلى أنهم لم يكونوا متوقعين أن يعبروا عن أنفسهم وعن مشاكلهم بهذه الصراحة أمام زملائهم وأمام المرشد.
ـ لقد عبروا عن مشاعرهم الأولية (في بداية الجلسات × ثم مشاعرهم الحقيقية في نهاية البرنامج) حيث يقولون:

* صراحة لقد كنا لا نثق في بعضنا البعض، فزميلي يعبر عن مشكلة عنده، أجد مثلها أو شبيهًا بها عندي، فأحكيها لهم كذلك وهكذا.

ـ أما بالنسبة لرأيهم في المرشد:

- في البداية كنا نأخذ عنصر الحذر (مرحلة جس النبض) حيث لا نريد أن يعرف أحد عنا شيئاً، ولا عن أسرارنا ولا عن حياتنا، وكنا مترددين في الاجتماع بالمرشد لولا تشجيع الإخصائية، والتي قالت إن لم تكسبوا شيئاً فلن تخسروا شيئاً، وكنا نرد على المرشد في البداية بشكل متهجم (شكل صد)، وبشكل " تنفيس " ولكن بالتدريج وجدناه يحترم آرأينا ويعززه ولا يفرض علينا أسلوبًا معينًا، بل يتركنا نعبر بأسلوبنا الخاص ولا يتدخل إلا في أضيق الحدود.

ـ **بالنسبة لاستمارة توقعات وتقويم الجلسات العلاجية:** فقد قدمت هذه الاستمارات في بداية الجلسات وفي الجزء الأخير منها، وقد كانت التوقعات سالبة في بداية الجلسات يشوبها نوع من الحذر التي هي سمة من سمات المسنين، ولكن لوحظ في القياس الثاني لهذه الاستمارة أن هناك تغيرًا ملحوظًا والذي كان في معظمه إيجابياً، وهذا دليل على نمو أفراد المجموعة نحو تحسين مفهوم الذات.

ولقد استفاد الباحث أيضًا من هذه الاستمارات التي كان يملؤها المشتركون في الجلسات، لنحصل منها على نوع من التأمين لمسلكه أو يعدل من سلوكه في الجلسات التالية، حيث إنها بمثابة التغذية الراجعة من المفحوصين للباحث.

وللعلم فقد استفاد الباحث منها كثيرا في الجلسات التالية، حيث تمكن من التوصل إلى درجة عالية من رضا أعضاء الجماعة العلاجية عن أسلوبه في التعامل معهم. وينصح الباحث كل من يستخدمون البرنامج بضرورة استخدام مثل هذه الاستمارات.

توصية الباحث:

يوصي الباحث أن هذا البرنامج لا يخص المسنين فقط ولكن يمكن تطبيقه على عينات من أعمار مختلفة، ولقد سبق للباحث تطبيقه على عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية

" راجع كتاب بحوث في الدراسات النفسية للباحث " مكتبة قباء الحديثة.

الفصل السابع

برنامج التحكم الذاتي لتحسين مفهوم الذات لدى المسنين

(نموذج للنظريات السلوكية)

- تعريف التحكم الذاتي
- أساليب التحكم الذاتي
- نموذج التحكم الذاتي في السلوك (كانفر)
  - المراقبة الذاتية
  - التقييم الذاتي
  - التدعيم الذاتي
- استخدام أسلوب التحكم الذاتي مع المسنين
  - هدف البرنامج
  - خصائص البرنامج
  - المستفيدون من البرنامج
- خلاصة وتعقيب

الإرشاد النفسي عن طريق التحكم الذاتي

Self Control

تعريف التحكم الذاتي:

يعرف "سكنر ١٩٥٣" Skinner, 1953" التحكم الذاتي على أنه استجابة واحدة وهي استجابة تحكمية وتؤثر في المتغيرات المراد تغييرها. *(Skinner, 1953, P.231)*

كما أشارت "كارولي ١٩٩٧" "Karoly, 1997" إلى التحكم الذاتي على أنه استجابة خاصة معقدة تسمى بالاستجابة التحكمية الذاتية **Self-controlling response** وهي استجابة ليست فورية. *(Karoly, 1997, P.200)*

ويركز "برجهام" على البيئة وليس على الفرد حيث لاحظ أن " الأفراد يتعلمون الكثير من مهارات التحكم الذاتي، وأنهم سيصبحون قادرين على معالجة بيئاتهم بطرق إيجابية. *(Brigham, 1978, P.274)*

ولقد ناقش "كسكيميتي ١٩٦٥ Kecskemeti عملية التحكم الذاتي في قوله إذا وجدنا شخصا ما وليكن طفلا ونقول له "عليك أن تتحكم في نفسك" " **You must control your self** " فإن كلمة "**Self**" هنا تكون موضوع التحكم وكلمة "**Your self**" (نفسك) تلك التي يتم التحكم فيها إذن ما هو الجانب من الذات الذي تقع عليه عملية التحكم هنا؟ أنه قد يكون الرضا، التعبير عن العدائية، الألم، البهجة. . . . إن الذات في التحكم الذاتي ليست فقط هي التي يقع عليها التحكم، وإنما هي في نفس الوقت "الموضوع" عامل التحكم والذي به يتم التحكم. . . ونحن لم نعد نعارض الآخر في أنه يتحكم في نفسه، ولكن نعجب به لأنه فعل ذلك، وعلى أية حال فإن الإنسان قد برهن بتحكمه في ذاته أنه سيد نفسه، ويجب على الإنسان أن يتحكم في نفسه لكي يكون قادرا على التعبير التلقائي بدون استسلام للضغوط الداخلية *(Kecskemeti, 1965,P.5)*

ولقد ركز بعض الباحثين في دراساتهم حول علاقة التحكم بالذات الاجتماعية والجسمية والثقافية " وظهر التركيز بشكل واضح حول "اليوجا" ونظرية الشخصية، وأن "اليوجا" تعلم أداء الجسم مثل وضع الجسم، كما أنه تعلم للتحكم في عملية التنفس، والذات التي يتم التحكم فيها تصبح ذاتا اجتماعية، وأن التراث البحثي في هذا المجال يؤكد

على قدرة إنسان على ترجمة سيادة الذات في التحكم في البيئة، والتحكم في الذات يدل على أن الإنسان قد صب العالم في إرادته " . *(المرجع السابق، ص١٥)*

أساليب التحكم: Methods of control

من خلال التراث البحثي نجد أن هناك أربعا من صور التحكم الذاتي :

١ـ يمكن أن يتحكم الفرد في نفسه وذلك باختيار بيئته ومثيرات يتم اختيارها واستنباط مادة للاستجابات المرغوب فيها . . .

٢ـ إن التحكم قد يعني تيسير وتسهيل السلوك الطيب وكف السلوك السيء وذلك عن طريق ممارسة بعض العادات وقهر بعض العادات الأخرى .

٣ـ قد يكون التحكم الذاتي فكرا للحصول على تناغم مع الطبيعة وهذا يستدعي تناغما سلوكيا مع الحالة الجسمية أو الشخصية .

٤ـ إن التحكم قد يتضمن إدراك أن التهديد الموجه إلى الذات عملية لا يمكن أن ننكره وأن الإنسان قد يقبل التهديد كجزء من موقف الحدث ولكن بواسطة التحكم الذاتي يستطيع أن يزيل هذا التهديد بالتدريج . *(klausner, 1965 ,P.21)*

نموذج التحكم الذاتي في السلوك (كانفر): A self- Control Model

عند مناقشة نماذج التحكم الذاتي في السلوك نجدها تعمل على تحليل الأشكال المختلفة لكل من السلوك السوي والانحرافات السلوكية، ومن ثم يتولد عنها برامج تعمل وتساعد على التنظيم الذاتي – **Self- administered** وهذه البرامج تهدف إلى إعادة تنظيم وتصحيح هذه الانحرافات السلوكية ويرتكز نموذج التحكم الذاتي في السلوك أساسا على نموذج التنظيم الذاتي **Self- regulation** الذي قدمه كانفر ١٩٧٠ .

(Kanfer ,1970, PP.178-219)

حيث يعرف "كانفر ١٩٧٢ " التحكم الذاتي في السلوك **Self- control** على أنه "تلك العمليات التي يمكن للفرد من خلالها أن يغير أو يعدل من احتمال ظهور الاستجابة ـ وذلك حتى أثناء الغياب النسبي للتدعيم الخارجي للإستجابات" ويتم ذلك من خلال ثلاث عمليات تفترض بصورة أساسية كمسلمات في حلقة التغذية الراجعة **Feed back loop model** وهذه العمليات هي :

١ـ المراقبة الذاتية **Self- Monitoring** ٢ـ التقييم الذاتي **Self -evaluation**

٣ـ التدعيم الذاتي **Self -Reinforcement** *(Kanfer ,1972,PP.398-416)*

١ - المراقبة الذاتية Self- Monitoring

تستلزم عملية الرؤية الذاتية من الفرد أن يجري ملاحظات لسلوكه الخاص والمواقف التي تظهر فيها هذه السلوكيات والتي تؤدي إلى ظهور هذه السلوكيات، كذلك تستلزم من الفرد ملاحظة نتائج سلوكه أو أهميته، وما هي عاقبة هذا السلوك، كذلك على الفرد ملاحظة الأحداث الخارجية التي تأخذ صورة تقبل ذاتي (الأحداث التي يتقبلها الفرد) – وبمعنى آخر فإن عملية الرؤية الذاتية لا تستلزم فقط مجرد الإدراك الحسي السلبي للأحداث بل أيضا لابد من وجود انتباه موجه تجاه أنواع محددة من الأحداث ومدى قابلية الفرد لضبط وتمييز الأحداث *(Kanfer, 1970, PP.178-219)*

٢ - التقييم الذاتي: Self- evaluation

ويعتمد التقييم الذاتي على مقارنة درجة أداء الفرد في مواقف معينة ـ والمعايير الداخلية أو المحكات الثابتة internal criterion or standard وهذه المعايير قد تشتق من مصادر متنوعة. حيث إن الأفراد قد يحددون تلك المعايير الداخلية عن طريق اختيار معايير نفسية خارجية ثابتة externally imposed standards ـ أو قد يحددون معايير ذاتية self- impose والتي قد تكون إما أكثر حزما وصرامة أو أقل حزما وصرامة من المعايير الخارجية. وهنا فإن هذه المعايير فد تكون أو لا تكون واقعية، وعلى هذا فقد يؤدي الاختبار غير الملائم للمعايير الداخلية إلى وجود عجز نوعي محدد Specific type of deficit في أحد جوانب عمليات التحكم الذاتي في السلوك.

كما نجد أن كلاً من عمليتي العزو الذاتي Self- attribution وعمليات تقييم الوصف الذاتي تلعب دورا في التقييم الذاتي Self- evaluation .

وقد توصل باندورا ١٩٧١، Bandura, 1971 من خلال الدراسات التي تجرى على التقييم الذاتي إلى أن الاستجابات تعد مناسبة أو غير مناسبة وفقا للحكم العقلي عليها، وفي نفس الوقت وفقا للثناء الذي تلقاه هذه الاستجابات، إلا أنه في الحقيقة نجد أن هذه الأحكام العقلية لا تكون دائما متكافئة أو متساوية أو متناسبة equivalent إذ أن الأفراد يدركون أنفسهم على أنهم ذو أداء غير صحيح أو غير مناسب وأن أداءهم ينقصه الكثير وذلك بالنسبة للمهارات التي تقع في خارج حيز خبراتهم كما أنهم يعلنون أنهم غير صالحين لهذه المهام *(Bandura, 1971)*

وعلى ذلك فإن النقطة الأساسية للنقاش هي أن التقييم الذاتي الموجب أو السالب Positive or negative self-evaluation يتضمن أكثر من مقارنة الفرد لأدائه لسلوك ما مع الميزان المرجعي ليثبت النجاح في سلوك ما أو الفشل في آخر . . إذ أن نتائج هذه المقارنة قد يحدث لها تشويه ، وخاصة لدى الأفراد الذين يدركون أنفسهم على أنهم قادرون على أداء أي سلوك وعلى استعداد له . إذ أن السبب في هذا السلوك يرجع إلى بعض العوامل الداخلية وفي هذا يذكر "كانفر" أن الضبط الذاتي Self-Control في هذه الحالة يحدث في الغياب النسبي للضبط الخارجي external control بينما يسعى الفرد جاهدا للتحكم في سلوكه في ضوء إدراكه للضبط الداخلي external control .

(Kanfer, 1970,P.178-219)

وعلى هذا فإن التقييم الذاتي Self- evaluation لابد أن يؤخذ في الاعتبار على أنه مقارنة أداء الفرد لسلوك ما مع عوامل العزو الداخلي internally attributed من جانب ومن جانب آخر مع المقياس الثابت أو الميزان المرجعي لهذا السلوك Standard or criterion وعلى هذا يعد أداء سلوك ما ناجحا فقط إذا تلاءم مع كل من عوامل العزو الداخلي ، وفي نفس الوقت تجاوز مستوى النجاح بالنسبة إلى المعيار أو الميزان الخارجي .

وفي نفس الوقت يعد السلوك غير ناجح إذا لم يتلاءم مع كل من عوامل العزو الداخلي ، وفي نفس الوقت كان في مستوى أقل من المستوى الأدنى للمعيار أو الميزان الخارجي الثابت .

ومعنى ذلك أن التقييم الذاتي يتوقف من جانب آخر على مدى إدراك الفرد لدرجة التفاعل أو التداخل interaction بين عوامل العزو الداخلي وإدراك النجاح والفشل وذلك لتحديد القيمة التي تعطى لتقييم الذات Value of self -evaluation

وللكشف عن هذه العلاقة في دراسة أجراها " وينر " وآخرون ، Weiner et al , 1972 كانت تهدف دراسة النزعة إلى تكوين عوامل العزو الداخلي interal attributions ومدى أهمية ذلك بالنسبة لكل من المكافأة الذاتية Self- reward والعقاب الذاتي Self- punishment وذلك لدى الأفراد الأسوياء ، وكانت النتيجة أنه بسبب وجود الفروق الفردية بين الأفراد ، فإن التشوهات التي ظهرت في العزو الذاتي self- attribution deficits أخذت أشكالا كامنة متعددة من سوء التوافق في سلوك التحكم الذاتي في السلوك . *(Weniner et al , 1972 ,PP., 239 -248)*

٣ - التدعيم الذاتي: Self -Reinforcement

إن القاعـدة الأساسـية للفهـم الـسلوكي لعملـية الـتحكم الذاتـي هـي تصور أن الأفراد يتحكمون في سلوكهم الخاص بنفس الطريقة التي يتحكم فيها أحد الأعضاء في عضو آخر **.One organism might control a second organism**

وهـذه القاعـدة يمكـن تطبـيقها على تنظيم الفرد لسلوكه الخاص أي أن تنظيم المكافأة أو العقـاب سواء كان ذلك بصورة علنية أو سرية **Covert or overt** التي يقدمها الفرد لنفسه يمكـن التـسليم بأنهـا الميكانيـزم الأساسـي في الـتحكم الذاتـي، إذ أن نموذج التحكم الذاتي يفـترض أن عملـية التدعـيم الذاتـي **self- reinforcement** تعتبر لاحقة للتدعيم الخارجي في التحكم السلوكي.

وقـد بـرهن "باندورا" **Bandura, 1976** على أن التدعيم الذاتي يمكن إدراكه في سياق التدعـيم الخارجي أي أنه عندما يتبع السلوك بصفة عامة بتدعيم خارجي فإن التدعيم الذاتي (سـواء كـان علنـيا أو سـريا) يعمل على الاحتفاظ بهذا السلوك ويساعد على استمراره مرة أخـرى عـندما يتأخـر التدعـيم الخارجـي، وبهـذه الطريقة فإنه يوجد بين التدعيم الخارجي والتدعـيم الداخلـي (في حالـة غـياب الأول) وفي كلـنا الحالتين يكون التدعيم متاح ولاحقًا لسلوكيات الفرد *(Bandura, 1976)*

ومـا يجـدر ذكـره هـنا أن التدعـيم الذاتي يلعب دورا كبيرا في الأبحاث التي أجريت على الـتحكم الذاتـي في الـسلوك كـذلك الحـال بالنسبة للعديد من الاستخدامات الإكلينيكية في برامج تنظيم مكافأة وعقاب الذات *(Thoresen ,1974)*.

أيضا فإن معدلات المكافأة الذاتية **Self- reward** والعقاب الذاتي **Self- Punishment** ترتبط بصورة أساسية بالفروق الفردية بين الأفراد. *(Kanfer ,1969 ,PP.663-670)*.

أيـضا قـد يحدث سوء التوافق **maladaptive** في التحكم الذاتي **Self- Control** حيث يظهـر في صـورة سـوء توافـق في أي مـن المكافـأة الذاتـية **reward–Self** أو العقاب الذاتي **.punishment-Self**

استخدام أسلوب التحكم الذاتي في علاج مشكلات المسنين:

إن إجـراءات الـتحكم الذاتـي في الـسلوك قـد اسـتخدمت بـنجاح في عـلاج المشكلات

السلوكية لدى عدد من العينات المرضية والعادية ، وأن كثيرا من هذه الإجراءات لها القدرة على التطبيق على المسنين الذين يعيشون في تجمعات خاصة بهم ، والذين يعتبرون أنفسهم أنهم يعيشون بمفردهم ، إن العملاء يمكن أن يتعلموا مهارات التحكم الذاتي السلوكي وهذه المهارات قادرة على مساعدتهم على التكيف مع البيئة وعلى التفاعل مع المعالج وبلا شك فإن القليل جدا من الباحثين قد بحثوا تطبيق التحكم الذاتي السلوكي مع المسنين بالرغم من أن عناصر التحكم الذاتي قد امتزجت بالعلاج الشامل . *(Burgio &Burgio,1986, P.323)*

وسيعرض الباحث بالتفصيل تجربته بتطبيق برنامج التحكم الذاتي في السلوك لدى المسنين وكيفية تنظيم الجلسات الإرشادية والعلاجية والمهام التي كان يقوم بها المسنون المشتركون في البرنامج .

هدف البرنامج:

- مساعدة المسنين على التعرف على مفهوم الذات الواقعي ، ونبذهم مفهوم الذات السلبي تجاه الجوانب الجسمية والأسرية والاجتماعية والشخصية والأخلاقية .
- مساعدة المسنين على أن يعيشوا ما تبقى من حياتهم في رضا عن الذات ، مما يحقق لهم تكيفا نفسيا .
- أن يفهم المسن ذاته الواقعية ، وأن يتزود بالقدرة على حل مشكلاته ومواجهة ذاته والآخرين عن طريق التحكم في سلوكه وتوجيهه بشكل إيجابي .
- أن يتعرف على سلوكه غير السوي ويحاول تغييره إلى الأفضل .

خصائص البرنامج:

- يستند إلى النظرية السلوكية وخاصة نموذج التحكم الذاتي عند "كانفر" .
- يمكن تطبيقه على عينات مختلفة من أعمار متباينة .
- يطبق في إطار جماعي على أكثر من عميل في وقت واحد .
- يؤدي إلى التحكم في السلوك في الاتجاه المرغوب .
- يقوم البرنامج على تقديم كثير من الواجبات المنزلية والتي يمارسها العميل ويتابعها المرشد بنفسه ، وهي تساعد على نجاح التحكم في السلوك .
- يقوم المرشد بمساعدة المسترشدين في توضيح الواجبات المنزلية وهدف كل جلسة والرد على اقتراحاتهم .

- يساعد على إنقاص السلوك غير المرغوب والذي يؤدي إلى سوء التوافق والوصول إلى تحسين مفهوم الذات وبالتالي تحسين السلوك المرغوب فيه.

المستفيدون من هذا البرنامج:

صمم هذا البرنامج بهذه الصورة لتحسين مفهوم الذات لدى المسنين الذين يعيشون في دور المسنين ويحتاجون لمعونة نفسية، حيث إن مفهوم الذات يمثل حجر الزاوية في الشخصية الإنسانية.

" والتحكم الذاتي في السلوك هو تلك العمليات التي يمكن للفرد من خلالها أن يغير أو يعدل من احتمال ظهور الاستجابة حتى أثناء الغياب النسبي للتدعيم الخارجي للاستجابات " *(Kanfer ,1972,PP.398-416)*

وفي إطار ذلك تم وضع هذا البرنامج، ويتضمن تسع جلسات، وتحتوي كل جلسة على مناشط مختلفة للوصول إلى نجاح التحكم الذاتي الإيجابي والذي ينعكس على تحسين مفهوم الذات.

وهذه الجلسات عبارة عن جلسة واحدة أسبوعيا ولمدة ساعتين تتخللها راحة للمسنين وفي الجلسة الأولى يتم القياس القبلي، وذلك بتطبيق مقياس تنيسي لمفهوم الذات، ثم يتم تطبيق هذا المقياس مرة أخرى في نهاية البرنامج بالجلسة الأخيرة.

جلسات البرنامج: وهي عبارة عن تسع جلسات على النحو التالي:

- **الجلسة الأولى** : يتم فيها إجراء القياس القبلي.
- **الجلسة الثانية** : التمهيد للبرنامج ورؤية الذات.
- **الجلسة الثالثة** : الحالة النفسية والآثار السلوكية المباشرة في مقابل الآثار المؤجلة.
- **الجلسة الرابعة** : التقييم الذاتي.
- **الجلسة الخامسة** : العزو الذاتي.
- **الجلسة السادسة** : التدعيم الذاتي.
- **الجلسة السابعة** : التدعيم الذاتي السري.
- **الجلسة الثامنة** : تقويم البرنامج.
- **الجلسة التاسعة** : القياس البعدي.

الجلسة الثانية: وتتحدد أهدافها في التمهيد للبرنامج ورؤية الذات Introduction and self monitoring وتشمل:

١ـ قيام الباحث بعرض الجوانب العقلية الأساسية للرؤية الذاتية بعد تقديم وصف عام للبرنامج.

٢ـ إعطاء فرصة لكل فرد من أفراد العينة لأن يقدم نفسه، وكذلك إعطاؤه الفرصة للتحدث عن ظروف وأحداث حياته الواقعية (كما يراها). وفي نفس الوقت لكي يشرح الباحث لهم الطريقة التي يمكن أن يتعامل بها مع الأحداث الخاصة لحياتهم، وذلك في إطار البرنامج. ثم قدم الباحث استمارة التعارف (ملحق رقم ٢).

٣ـ قدم الباحث قوائم الرؤية الذاتية لهم وشرح طريقة التعامل مع هذه القوائم وما هي الواجبات assignment التي يتحتم عليهم أن يؤدوها (ملحق رقم ٨).

إجراءات افتتاح الجلسة Opening Procedures

١ـ رحب الباحث بالمجموعة واحدا واحدا أي رحب بكل منهم على حدة، ثم قام بكتابة اسم كل منهم على بطاقة خاصة.

٢ـ بعد انتهاء كل أفراد المجموعة من ملء الاستمارات، قام الباحث بتقديم نفسه إليهم ثم تناول النقاط الآتية لشرحها لهم كما يلي:

* إن هذا البرنامج عبارة عن بحث مركز يقوم بتطبيق برنامج معين (السابق الحديث عنه في التمهيد) وأنه قد يكون مفيدا في مساعدة كل منكم في التغلب على حالته الراهنة ـ كما أنه سيساعدكم على العودة مرة أخرى للنجاح في سلوكيات عديدة.
* أن نتائج هذه الدراسة والتي سوف يحصل عليها أثناء تطبيق البرنامج سوف تستخدم في تقييم صلاحية هذا البرنامج في تعديل السلوك.
* كما أخبرهم أنه بعد الانتهاء من إجراءات هذا البرنامج سوف يتم اختبار كل منهم على حدة عن طريق اختبارات خاصة، وعن طريق المقابلات الفردية interview ومع ذلك فإن هذه الإجراءات سوف تكون بصورة مركزة بحيث لا تستغرق وقتا طويلا.
* أن كل المعلومات التي سوف يحصل عليها سوف تبقى سرية ضمن موضوع البحث ـ (وأخبرهم أيضا أن مصير هذه المعلومات سوف تظل محفوظة دون التعرض لها لعدة شهور مقبلة).

٣ـ وإذا أراد أحدكم أن يطلع على نتيجة البحث فعليكم بالرجوع بعد شهر أو اثنين بعد انتهاء فترة الجلسات وذلك حتى يكون الباحث قد انتهى من مناقشة هذه النتائج ـ وأخيرًا ـ سأل الباحث أفراد المجموعة عما إذا كان لأحدهم سؤالا أو استفسارا.

٤ـ قام الباحث بإخبارهم بأن الاحتفاظ بالأسرار فيما بينهم شيء مهم جدا بالنسبة لهم كأفراد في مجموعة واحدة مشتركين في نشاط واحد.

* ومن خلال الجلسة يمكن لأفراد المجموعة أن يناقشوا أجزاء من حياتهم الانفعالية الأليمة الخاصة وذلك عن طريق الحديث عنها أمام باقي أفراد المجموعة.
* ولقد أكد الباحث على أن احترام كل فرد للآخر ولحياته وأسراره الخاصة وللمعلومات التي يعرفها كل منهم عن الآخرين يجب أن تظل سرية لأن هذا يعتبر شيء مهم جدا خاصة خارج حدود الجلسة.
* وبمعنى آخر على كل فرد أن يحتفظ بالسرية التامة لكل ما يدور داخل الجلسة العلاجية وألا يطلع أحد من خارج مجموعة البحث على هذه الأسرار نهائيا.

إجراءات التقييم السلوكي: Behavioral assessment procedure

أن الهدف من هذا الإجراء هو حث أفراد العينة على أن يتحدث كل منهم عن نفسه فترة زمنية وذلك بغرض تعرف أفراد المجموعة كل منهم عن الآخر، وقام الباحث بحث أفراد المجموعة ليتحدث كل منهم عن نفسه.

تحدث الباحث إلى أفراد المجموعة قائلا: قبل أن نبدأ معا في إجراءات هذا البرنامج فإنني أريد أولا أن نأخذ جميعا بعض الوقت وذلك لكي يتعرف كل منا على الآخر، وأن نبدأ على النحو التالي: حيث يبدأ أحدكم بالحديث عن نفسه عندما أطلب منه ذلك إذ أن كل منكم سوف يتحدث عن نفسه عندما أسأله أو أطلب منه أن يقدم لنا نفسه في فترة زمنية وجيزة. ويوضح لنا الأسباب التي دفعته للاشتراك معنا في هذا البرنامج، ودعوني أبدأ بنفسي بأن أقدم لكم نفسي وبعد ذلك قام الباحث باختيار أحد أفراد المجموعة وأشار إليه قائلا:

١ـ هل يمكن أن تخبرنا بعض الشيء عن نفسك؟ وما هو السبب الذي دعاك للاشتراك في هذا البرنامج؟

٢ـ وقد أعطى الباحث الفرصة كاملة لكل مسترشد أن يستكمل حديثه بدون إبداء أي استجابات لفظية أو تشجيع من قبل الباحث.

وقام الباحث بالملاحظات التالية:

أ) عندما كان كلام المسترشد في حدود دقيقة كاملة على الأقل فيعبر الباحث عن شكره له على هذا العرض أو التقديم، ثم ينتقل بالحديث إلى المسترشد التالي – قائلا والآن . . هل يمكن أن تخبرنا بعض الشيء عن نفسك وما هو السبب الذي دعاك للاشتراك في هذا البرنامج؟

ب) إذا كان كلام المسترشد أقل من دقيقة كاملة يقوم الباحث بحثه على الاستمرار في الحديث مرة أخرى **Prompt for more** قائلا له هل يمكن أن تخبرنا أي زيادة عن حياتك؟ . . . ويظل الباحث صامتا لمدة ثلاث دقائق قبل أن يحث المتكلم على المزيد من الكلام وذلك حتى يعطي الفرصة الكاملة له في الحديث.

ج) وعندما كان كلام المسترشد أكثر من أربعة دقائق، تدخل الباحث ببعض الجمل الاعتراضية قائلا للمفحوص شكرًا جزيلاً، ولكن أرغب في الحديث معك بالتفصيل أكثر في هذه النقطة فيما بعد، أو في وقت آخر، ولكن الآن لابد أن نعطي لكل واحد من أفراد المجموعة فرصة لكي يقدم نفسه بإيجاز. ثم ينتقل الباحث بعد ذلك إلى فرد آخر من أفراد المجموعة.

٣ـ بعد انتهاء جميع أفراد المجموعة من تقديم أنفسهم، قام الباحث بفتح المجال للمناقشة العامة حيث قال: يبدو واضحا الآن أنه يوجد لدينا بعض المشكلات الفردية التي تختلف لدى كل فرد منكم عن الآخر، حيث إن كل واحد منكم قد تحدث عنها وكأنها تخصه هو وحده ـ ولكن على الرغم من ذلك فإنه يوجد عدد من النقاط التي تتشابهون فيها معا في بعض الموضوعات التي تتصل بحياة كل فرد منكم أو بحياة كل منا، والآن من الذي يمكنه أن يبدأ الحديث عن مثل هذه النقاط حتى نتناقش فيها جميعا والتي نتشابه فيها معا ثم أشار الباحث إلى أحد أفراد المجموعة قائلا: هل يمكن أن تبدأ الحديث عن مثل هذه النقاط التي تعتقد كمجموعة تتشابهون فيها؟

وقام الباحث بتشجيع المناقشة عن طريق طرح بعض الأسئلة أو إضافة بعض الأفكار أو التوضيحات **clarifications** والاتفاق أو الموافقة على بعض الأفكار الأخرى **agreement** وقد ركز الباحث على توجيه المناقشة بحيث تتحدد المشكلات في صور سلوكيات، وذلك عن طريق إعادة التعبير مرة أخرى عن الأفكار التي تدور في المناقشة وإعادة صياغتها في صورة أمثلة سلوكية ـ حدث ذلك أيضا من خلال توجيه بعض الأسئلة

والاستفسارات التي تعبر عن نوع معين من المشكلات السلوكية، على سبيل المثال فقد أشار الباحث إلى أن ما يعاني منه اثنان من المسترشدين ـ بالرغم مما قد يبدو على حالتيهما من أنهما حالتان غير متشابهتين، إلا أنهما في حقيقتيهما يعبران عن نقص أو افتقاد الأنشطة التي يمكن أن يترتب عليها تقديم المكافأة، والتي تساعد على تنمية مفهوم موجب للذات.

وأخيراً: قام الباحث بتوجيههم للعمل على توحيد نوع الأنشطة السلوكية والتي سيتحتم عليهم إجراؤها، وكذا المعززات اللازمة لكل منهم بحيث تتحدد هذه الأنشطة في صورة (تتفق مع ما سيأتي ذكره في قائمة الأنشطة الإيجابية)إذ أن تحديد هذه الأنشطة سوف يفيد في تنفيذ البرنامج فيما بعد – على أن يكون هذا التحديد في صورة تتفق أيضا مع الجانب العقلي في هذه الجلسة.

الجانب العقلي في عملية الرؤية الذاتية:

قادت المناقشة السابقة إلى عرض وتقديم الجوانب العقلية في البرنامج ـ والنقاط التالية: سوف تضع لنا تصوراً للإجراءات والواجبات والمهام التي يتضمنها هذا البرنامج ـ وقام الباحث بشرح وتوضيح هذه النقاط لأفراد العينة، وذلك حتى يمكنهم فهم ما يعانون من أعراض المفهوم السالب للذات وذلك في إطار النظرة العامة التي يركز عليها هذا البرنامج.

قام الباحث بتوزيع الاستمارات الإرشادية للأنشطة الإيجابية (الذهنية والحركية) ملحق (٧).

والنقاط التي قام الباحث بتوضيحها وشرحها هي على النحو التالي:

١ - المزاج يرتبط بالنشاط Mood is related to activity :

حيث نجد أن بعض الأنشطة activities التي تصاحبها المكافأة reward ينتج عنها الإشباع والارتياح satisfaction أو السرور pleasure ـ وهذه الأنشطة تعبر عن أو تمثل "أنشطة إيجابية positive activities" وينتج عنها مزاج إيجابي positive good mood يساهم في تدعيم مفهوم الذات الإيجابي، بينما نجد أن هناك أنشطة أخرى يصاحبها العقاب punishment والإحباط frustration أو عدم السرور وعدم الارتياح displeasure - وهذه الأنشطة تعبر أو تمثل "أنشطة سالبة negative activities" وينتج عنها مزاج سالب أو غير مرضي negative or bad mood يؤدي إلى تكوين وتدعيم مفهوم الذات السالب.

وقد أوضحت الدراسات أن المزاج mood الفردي متغير من يوم إلى آخر ويرتبط مع عدد الأنشطة الإيجابية والسلبية، فإذا قام الفرد في يوم ما بعدد كبير من الأنشطة الإيجابية فسوف يصبح مزاجه في هذا اليوم مرتفعا أو سعيدا والعكس صحيح، وهذا ينعكس على مفهوم الذات، أي إذا قام الفرد بعدد كبير من الأنشطة السلبية التي لا يصاحبها أو لا ينتج عنها إشباع أو تدعيم فإن مزاجه سوف يصبح في هذا اليوم سيئًا وغير مرضٍ.

ولكي يتغلب الفرد الذي يعاني من مفهوم ذات سالب، عليه أن يعترف أو يقر بهذه العلاقة بين النشاط والمزاج relationship between activity and mood وأخبر الباحث أفراد العينة قائلا:

على سبيل المثال: إنني متأكد تماما من أنه في بعض الأيام قد تحدث بعض الأحداث السارة التي تجعلك تتخلص في هذا اليوم من تلك المشاعر الذاتية السالبة التي تعاني منها وبالتالي يصبح مزاجك ذا حالة جيدة، ومن هذه الأنشطة التحدث مع صديق حميم أو أداء عمل معين بصورة متقنة، أيضا في أوقات أخرى قد يحدث عكس ذلك تماما، مثلا سماعك لأحداث سيئة أو فشل في القيام بنشاط ما، يمكن أن تنتج عن ذلك مشاعر سالبة أو تصبح في حالة سيئة في زمن قصير.

٢ - الأفراد الذين يعانون من مفهوم ذات سالب يفشلون في القيام بأنشطة موجبة:

قام الباحث بشرح هذه النقطة على النحو التالي:

إذ أن مثل هؤلاء الأفراد قد يتحول انتباههم فقط تجاه الأنشطة السلبية التي تحدث من يوم إلى يوم ـ بينما نجدهم في نفس الوقت قد يقومون ببعض الأنشطة الإيجابية بالفعل، ولكنهم يميلون إلى إهمال آثار هذه الأنشطة أو الإقلال من أهميتها أو التحقير من شأنها، وعلى ذلك فإن هذه الأنشطة الإيجابية ـ من وجهة نظر مثل هؤلاء الأفراد ـ قد تبدو أنشطة عادية أو لا قيمة لها. أو بمعنى آخر أنشطة تافهة، إلا أنه في الحقيقة يمكن أن تعتبر هذه الأنشطة الإيجابية مفتاحا لحصول الفرد على حالة نفسية جيدة، ذلك لو أنهم اعترفوا أو سلموا بهذه الحقيقة واهتموا بالأنشطة الإيجابية التي يقومون بها وتقديرها على نحو صحيح.

وبناء على ذلك فإنه من المهم جدا بالنسبة للفرد صاحب المفهوم السالب للذات ـ ولكي يمكنه التغلب على ما لديه من مشاعر سالبة ـ عليه أن يهتم بالفعل بالأحداث والأنشطة الإيجابية.

ثـم قـام الباحث بالتوضيح التالي : قد لاحظت أنه عندما تكون فكرتك عن ذاتك سالبة فـإن أشـياء قلـيلة جـدا يمكن أن تبدو سارة بالنسبة لك، وبالتالي (في هذه الحالة المزاجية) لا تـستطيع إدراك الأحـداث السارة أو الاستمتاع بها، مثل تناول وجبة ممتعة أو الاستمتاع بجو لطـيف مثلا، بل إن مثل هذه الأنشطة قد تراها على أنها أحداث غير هامة أو تافهة، وذلك في ضوء مقارنة هذه الأحداث السارة بالأحداث التي تسببت في إحداث هذا الضيق والمفهوم الـسالب للـذات، ويعني ذلك أنه عندما يكون الفرد مكتئبًا ـ على سبيل المثال ـ فإن كلا من الأنـشطة الإيجابـية والـسلبية تـصدر بالفعل أو يمكن أن تحدث بالفعل، ولكن فقط الأنشطة الـسلبية هـي الـتي تـستدعى كـل انتـباه هذا الفرد وهو في هذه الحالة المزاجية من الاكتئاب.
مـثال: لـو أن أحـد أصـدقائك قـد مدحك وأثنى عليك خلال يوم معين، نجد أنك ستظل طوال هذا اليوم تفكر في الحدث الأخير من تفكيرك وهو مدح صديقك لك.

٣ - الأفراد ذو المفهوم السالب للذات يميلون إلى التركيز على النتائج المباشرة لأنشطتهم في مقابل النتائج طويلة المدى:

قام الباحث بشرح هذه النقطة على النحو التالي:

مـا يجـدر ذكره أن أي نشاط تكون له نتائج مباشرة ونتائج غير مباشرة، على سبيل المثال المهمة أو الواجب غير السار في الوقت الحالي قد ينتج عنه أثر سار فيما بعد.

وهـنا نجـد أن بعض الأفراد يتمنون الحصول على مكافآت مستقبلية سارة لكنهم في نفس الوقت لا يميلون إلى ممارسة الأعمال والأنشطة الحالية أو استغلال الفرص والمناسبات الحالية التي تؤدي إلى هذه المكافآت اللاحقة، وبناء على ذلك، فلكي يتغلب الفرد على ما لديه من مـشاعر سالبة، يجب أن يعترف أو يقر بأهمية النتائج الإيجابية المؤجلة للسلوك مثلها في ذلك تماما مثل النتائج والآثار المباشرة للسلوك.

ثـم استمر الـباحث، قـائلا علـى سـبيل المثال لو أنك مكتئب، فإن فكرة بداية شيء ما جديد مثل محاولة إنجاز أمنية جديدة ـ سوف يبدو ذلك نشاطًا مقلقًا ومزعجًا أو صعبًا للغاية ـ وعلـى ذلـك ـ سـوف تجـد نفسك تركـز علـى الحسابات الأساسية اللازمة لهذا النشاط (الـسابق ذكـره) أو أنـك ستفكر في احتمالات نجاح غير مضمونة أو نادرة، خاصة أنها أول مـرة تحـاول فـيها تحقيق هذه الأمنية، وذلك بدلاً من أن تفكر في المكسب طويل المدى الذي يمكن أن يعود عليك من تحقيق هذا النشاط.

٤ - اكتساب مهارة التحكم في الأنشطة الإيجابية والعمل على زيادتها سوف يساعدك على التغلب على فكرتك السالبة عن ذاتك.

وقد أكد الباحث على أن اكتساب مهارة التحكم يعني الإقرار بأنشطة إيجابية وتحديد أهداف طويلة المدى، ثم العمل على أخذ خطوات تجاه هذه الأهداف من أجل تحقيقها.

والبرنامج الإرشادي الحالي سوف يركز على هذه المفاهيم ويعمل على التوسع فيها ـ وعلى ذلك فمن خلال النظرة إلى المفهوم السالب للذات على أنه يرتبط بالأنشطة التي يمارسها الفرد، بدلاً من النظرة إليه على أنه قوة غير خاضعة للتحكم، فإنك سوف تكتسب مقياسا أو مؤشرا a measure للتحكم في تلك المشاعر، وبمعنى آخر فإنه يمكنك أن تمتلك مفتاحا للأشياء التي تجعل من مزاجك جيدا والأشياء التي تجعل من مزاجك سيئا، وبالتالي يمكنك أن تتعلم التحكم في مزاجك وحالتك بصفة عامة من خلال هذا المفتاح.

وبعد أن قام الباحث بتوضيح هذه النقاط وربطها بالمناقشة السابقة وذلك حتى يمكن لكل فرد أن يستوعب هذه الجلسة تماما وحتى يمكنه أيضا فهم ما عليه من واجب، قام الباحث بمناقشة الواجب المنزلي للملاحظة الذاتية مع أفراد العينة.

الواجب المنزلي للملاحظة الذاتية Self monitoring homework assignment :

تتمثل المهمة الأخيرة في هذه الجلسة في إعطاء الواجب الأول the first assignment الذي يتحتم على كل فرد من أفراد العينة تنفيذه، ثم قام الباحث بعد أن تأكد جيدا من أن كل فرد من أفراد العينة قد فهم جيدا المناقشة السابقة بتقديم تعليمات الواجب المنزلي على النحو التالي:

الواجب الأول الذي على كل فرد منكم أن يؤديه يتمثل في تسجيل مشاعره اليومية نحو ذاته والأنشطة الإيجابية التي يقوم بها ـ وذلك بملء جداول مراقبة الذات إذ أن بها نحو ذاته والأنشطة الإيجابية ومستوى المزاج اليومي. أيضا فإن قائمة الأنشطة الإيجابية التي يمكن لك أن تمارسها وأن تسجلها ـ فإن هذه التسجيلات سوف تعمل كقاعدة هامة لكل خطوة من خطوات البرنامج.

خطوات مراقبة الذات:

قام الباحث بشرح وتوضيح خطوات مراقبة الذات على النحو التالي:

١ـ التعليمات التالية سوف تشرح كيف يمكنك أن تقوم بعملية مراقبة الذات مع العلم أن هذه التعليمات سوف تذكر مرة أخرى في الصورة الخاصة بك.

أ) عليك أن تقوم بتسجيل الأنشطة الإيجابية التي تقوم بها دفعة واحدة على الأقل في كل يوم، ولكن من الأفضل أن تحاول التسجيل أكثر من مرة كلما كان ذلك ممكنا.

ب) سجل في كلمات بسيطة وقليلة النشاط الإيجابي الذي حدث بصورة فعلية، انظر على سبيل المثال في نهاية الصفحة التالية، حاول أن يكون تركيزك على الأحداث الحقيقية والتي تصدر منك بصورة طبيعية وسجلها في العمود الأول من جدول الرؤية الذاتية.

ج) يمكنك استخدام قائمة الأنشطة الإيجابية كمرشد بالنسبة لأنواع الأنشطة الإيجابية الأخرى التي قد تكون أنت مفتقدا لها، وهنا عليك باستمرار أن تراجع هذه القائمة وبالتالي عليك أن تتأكد من تذكرك لها بصورة كاملة.

د) في العمود الثاني من جدول الرؤية الذاتية سجل الرقم الدال على النشاط الإيجابي الذي قمت به وكنت قد سجلت اسمان في العمود الأول ـ وذلك من خلال نفس اليوم بحيث يعبر الرقم الذي تسجله عن الرقم الدال على هذا النشاط في قائمة الأنشطة الإيجابية.

هـ) في نهاية كل يوم حدد الدرجة التي تصف وتعبر عن مزاجك اليومي ـ واعلم جيدا أن مزاج كل فرد يتغير من يوم إلى آخر بل قد يتغير من ساعة إلى أخرى، حاول أن تعدل من مزاجك في اليوم التالي بصورة تجعله يتخطى معدله في اليوم الحالي، وبهذه الطريقة يمكن تحديد معدل مزاجك في نهاية كل يوم، وذلك من خلال الدرجات من صفر إلى عشرة حيث تعطي الدرجة عشرة بالنسبة للمزاج السعيد والمشاعر الموجبة نحو الذات على الدوام طوال هذا اليوم ـ أيضا يمكن استخدام كل من الدرجات الوسيطة من (واحد) إلى (تسعة) وذلك للتعبير عن درجة المزاج اليومية وكذلك درجة المشاعر الموجبة والسالبة.

لابد أن تتأكد جيدا من أنك تسجل كل التغيرات البسيطة التي تطرأ على سلوكك ونشاطك بصورة فعلية وواقعية من يوم إلى اليوم الذي يليه.

و) لابـد أن تـستخدم (جـدول رؤيـة ذاتـية) جديـد لكـل يـوم علـى حدة، أيضا يمكنك استخدام أكثر من جدول في اليوم الواحد إذا تطلب منك الأمر ذلك.

ز) لابـد أن تحضر هـذه الجـداول معـك في كـل جلـسة ـ إذ أنها تعد هامة بالنسبة لباقي خطوات البرنامج، كما سيتضح ذلك فيما بعد.

أمثلة لتسجيل الأنشطة الإيجابية في جداول الرؤية الذاتية:

الأنشطة الإيجابية	رقم هذا النشاط
١ـ كتابة تقرير أو ملخص لكتاب قرأته	١٤
٢ـ الاشتراك في رحلة مع جار لك أو صديق أو قريب	٢
٣ـ إنجاز مهمة ما كنت تريد إنجازها.	١٥
٤ـ الخروج لتناول الغداء أو العشاء خارج البيت	٤
٥ـ تـناقش أو تعبر عن رأيك بصراحة في ثوب جديد اشتراه صديق لك أو جار لك.	٢١
٦ـ إحضار كتب من المكتبة على سبيل الاستعارة أو الشراء	١٠
٧ـ قراءة عدد من صفحات من كتاب ما	٩

صورة خاصة بأفراد العينة:

تمرين مراقبة الذات

الهـدف مـن هذا التمرين هو العمل على دفعك من البداية لتسجيل "الأنشطة الإيجابية" كمـا تحـدث بالفعل كل يوم ـ إذ يجب أن تعلم جيدا أن هذه التسجيلات سوف تعمل وتخدم بصورة أساسية في كل خطوة من خطوات هذا البرنامج. .

والآن: ـ

١ـ علـيك أن تقـوم بتسجيل أنشطتك الإيجابية مرة واحدة على الأقل في كل يوم، ولكن من الأفـضل أن تحاول الاحتفاظ "بجدول الرؤية الذاتية" معك خلال اليوم. وحاول أن تقوم بالتسجيل فيه أكثر من مرة كلما كان ذلك ممكنا.

٢ـ سـجل في كلمـات بـسيطة وقلـيلة النشاط الإيجابي الذي حدث بصورة فعلية (انظر على سـبيل المـثال في نهايـة الـصفحة التالـية) حـاول أن يكـون تركيز انتباهك على الأحداث

الحقيقية والتي تصدر منك بصورة طبيعية وعادية في العمود الأول "جدول الرؤية الذاتية" .

٣ـ يمكنك استخدام قائمة الأنشطة الإيجابية كمرشد بالنسبة لأنواع الأنشطة الإيجابية الأخرى التي قد تكون أنت مفتقدا لها أو تخطئ فيها. وهنا عليك أن تراجع باستمرار ـ هذه القائمة وبالتالي عليك أن تتأكد من تذكرك لها بصورة كاملة.

٤ـ في العمود الثاني من "جدول الرؤية الذاتية" سجل الرقم الدال على النشاط الإيجابي الذي قمت به وكنت قد سجلت اسمه في العمود الأول ـ وذلك خلال نفس اليوم ـ بحيث يعبر هذا الرقم عن الرقم الدال على هذا النشاط في "قائمة الأنشطة الإيجابية" .

٥ـ في نهاية كل يوم حدد الدرجة التي تصف وتعبر عن مزاجك اليومي عن مشاعرك نحو ذاتك ـ واعلم أن مزاج كل فرد يتغير من يوم إلى آخر بل قد يتغير من ساعة إلى أخرى ـ حاول أن تعدل من مزاجك في اليوم التالي ومن صورتك عن نفسك بتخطي معدل اليوم الحالي. ومن هنا فإنك تحدد معدل مزاجك في نهاية كل يوم وذلك من خلال الدرجات من (صفر) إلى (عشرة) حيث تعطي الدرجة (صفر) بالنسبة للمزاج السيئ وغير السعيد على الإطلاق طوال اليوم وذلك يعبر عن عدم القيام بأي نشاط إيجابي على الإطلاق خلال اليوم. بينما تعطي الدرجة (١٠) بالنسبة للمزاج الجيد للغاية وعلى الدوام طوال اليوم حيث يعبر ذلك عن القيام بأنشطة إيجابية متعددة وبتكرار مرتفع خلال اليوم. كذلك يمكنك استخدام أي من الدرجات الوسيطة من (١) إلى (٩) وذلك للتعبير عن درجة المزاج اليومية. لابد أن تتأكد جيدا من أنك تسجل كل التغيرات البسيطة التي تطرأ على سلوكك بصورة فعلية وواقعية من يوم إلى اليوم التالي.

٦ـ لابد أن تستخدم "جدول رؤية ذاتية" جديد لكل يوم على حدة، وأيضا يمكنك استخدام أكثر من جدول في اليوم الواحد إذا تطلب الأمر ذلك.

٧ـ لابد أن تحضر هذه الجداول معك في كل جلسة، إذ أنها تعد هامة بالنسبة لباقي خطوات البرنامج.

الأنشطة الإيجابية	رقم هذا النشاط
١ـ كتابة تقرير أو ملخص لكتاب قرأته	١٤
٢ـ الاشتراك في رحلة مع جار لك أو صديق أو قريب	٢
٣ـ إنجاز مهمة ما كنت تريد إنجازها.	١٥
٤ـ الخروج لتناول الغداء أو العشاء خارج البيت	٤
٥ـ تناقش أو تعبر عن رأيك بصراحة في ثوب جديد اشتراه صديق لك أو جار لك.	٢١
٦ـ إحضار كتب من المكتبة على سبيل الاستعارة أو الشراء	١٠
٧ـ قراءة عدد من صفحات من كتاب ما	٩

صورة خاصة بأفراد العينة:

قائمة الأنشطة الإيجابية

١ـ التخطيط لشيء ما أو نشاط ما سوف يجعلك سعيدا (سوف يمتعك) ويعطيك صورة موجبة عن ذاتك.

٢ـ الخروج للنزهة (مثل السير على الأقدام، رحلة، التنزه بصفة عامة).

٣ـ زيارة بعض الأصدقاء أو الذهاب إلى حفلة (في مسرح أو سيرك أو سينما.. إلخ).

٤ـ الاشتراك في رحلة ما (أو لتناول الطعام مثلا في مكان ما).

٥ـ مقابلة بعض الأصدقاء أو الذهاب للاستماع لمحاضرة.

٦ـ المشاركة في الأنشطة الاجتماعية.

٧ـ ممارسة لعبة رياضية (بصورة فردية أو جماعية).

٨ـ قضاء بعض الوقت في هواية أو مشروع ما (أو التخطيط لمشروع ما).

٩ـ العمل على تسلية نفسك (مثل القراءة، سماع موسيقى ممتعة مشاهدة التليفزيون)

١٠ـ القيام بعمل شيء معين خاص بك (مثل شراء بعض الحاجات، طهي شيء ما أو تناول طعام معين، ارتداء ملابس مريحة أو جديدة).

١١ـ قضاء بعض الوقت للاسترخاء (مثل التفكير الهادئ النوم لفترات قصيرة بغرض الاسترخاء).

١٢ـ الاهتمام بأن تجعل نفسك جذابا أو نشيطا.

١٣ـ المثابرة والعناية والإصرار على الاستمرار في المهام الصعبة.
١٤ـ الانتهاء من بعض الأعمال أو المهام الروتينية.
١٥ـ ممارسة الأنشطة بطريقة جيدة.
١٦ـ التعاون مع شخص في عمل مشترك.
١٧ـ القيام بعمل شيء معين لمساعدة فرد ما وذلك بدافع الشهامة.
١٨ـ المشاركة الاجتماعية (مثل تلبية دعوة الآخرين، مقابلة الأصدقاء).
١٩ـ المبادأة بالحديث مع الآخرين (في حفلة – في حديقة عامة – في مكان عام)
٢٠ـ مناقشة موضوع أو مقالة أو حديث شيق مسلي.
٢١ـ تعبر عن رأيك بوضوح وصراحة مثل (التعبير عن رأي معين أو اعتقاد معين، النقد أو المدح إذا تطلب الأمر، التعبير عن عدم الرضا).
٢٢ـ قضاء بعض الوقت الممتع في اللعب مع الأطفال أو اللعب مع بعض الحيوانات الأليفة.
٢٣ـ مدح أو إطراء شخص ما.
٢٤ـ إظهار مشاعر الحب للآخرين بصورة طبيعية.
٢٥ـ تقبل المدح من الآخرين أو أن تصبح موضوع المدح أو الإطراء أو الانتباه.

جدول مراقبة الذات

تاريخ النشاط الموجب	درجة النشاط										
	صفر	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
١											
٢											
٣											
٤											
٥											
٦											
٧											
٨											
٩											
١٠											
١١											
١٢											
١٣											
١٤											
١٥											
١٦											
١٧											
١٨											

وفي نهاية الجلسة، قام الباحث بتوزيع استمارة رأي الأعضاء في سلوك المرشد (ملحق رقم ٦)

الجلسة الثالثة: الحالة النفسية والسلوكية: الآثار المباشرة في مقابل الآثار المؤجلة:

ـ إجراءات المراجعة على الجلسة السابقة . .

قام الباحث في بداية هذه الجلسة بالإجراءات الآتية:

١ـ طلب من أفراد المجموعة ملء الاستمارات كما حدث في الجلسة السابقة وكما سيتكرر ذلك في الجلسات القادمة.

٢ـ راجع واجب الجلسة السابقة، ثم قدم ملخصًا قصيرًا عن الجوانب العقلية والشكلية للجلسة السابقة وما يتبعها من واجب.

٣ـ سأل الباحث أفراد العينة عن أمثلة يذكرونها عن الأنشطة الإيجابية التي قاموا بها، وعما إذا كان لدى أحد منهم مشكلات، كما لاحظ مع أفراد العينة أن أغلب الناس لديهم مشكلات متشابهة قد ترجع إلى نفس الأسباب، وعندما تأكد الباحث من ذلك وبعد مناقشة بعض الأمور، قام بتوضيح التعليمات الخاصة بالجلسة الحالية لهم.

٤ـ ومن خلال المناقشة أمكن العمل على تعزيز استبدال الأفكار لدى أفراد العينة حيث قام الباحث باستخراج العناصر المتشابهة في خبرة أفراد العينة وأخذ يركز عليها ويوضحها ويشرحها ـ وأخيرًا قام الباحث بتعزيز الجهود التي يبذلها أفراد العينة فى ما قاموا به من واجبات.

تمرين النشاط والمزاج:

قام الباحث بتوضيح التعليمات الآتية: (علمـا بأن هذه التعليمات سوف تذكر مرة أخرى في الصورة الخاصة بأفراد العينة)

إن الغرض من هذا التمرين هو التركيز الشامل على العلاقة بين الحالة النفسية والنشاط السلوكي حيث الافتراض هنا هو أن الحالة النفسية تتأثر بالنشاط الذي يمارسه الفرد بشكل عام، وكذلك بأنواع محددة من النشاط.

١ـ **صورة الحالة النفسية والنشاط**: باستخدام "جدول الرؤية الذاتية" الخاص بك في الأسبوع الماضي، ارسم عدد الأنشطة الإيجابية لكل يوم مستخدما التدريج الموجود على الجانب الأيسر من الجدول، وهنا عليك أن تفحص ما يلي :ـ

هل الخطوط تتوازى تقريبا؟

هل القمم والهضاب والمنخفضات في المنحنى أو الرسم متطابقة؟

٢ـ تخير اليومين أو الثلاثة التي كان مفهومك لذاتك فيها مرتفعًا لأعلى حد، حدد مستوى الرقم الذي يعبر عن معدل الأنشطة الإيجابية في هذه الأيام، وهنا عليك أن تبحث عما إذا كان الرقم الذي يعبر عن مستوى الأنشطة الإيجابية أعلى في حالة الأيام التي تعبر عن الحالة النفسية الجيدة ، أو أعلى في حالة الأيام التي تعبر عن الحالة النفسية السيئة غير الجيدة.

٣ـ عليك أن تفحص "جداول الرؤية الذاتية" لليومين أو الثلاثة أيام التي تعبر عن الحالة النفسية الجيدة للمفهوم الذاتي الموجب، ثم حاول تحديد ما هي الأنشطة التي حدثت بالفعل في هذه الأيام ـ ثم قارن هذه الجداول بالجداول الأخرى لليومين أو الثلاثة التي تعبر عن الحالة النفسية السيئة والمفهوم السالب ـ وعليك أن تحدد ما هي الأنشطة التي كانت قد حدثت بالفعل في الأيام التي كنت تتمتع فيها بمفهوم ذات موجب ولم تحدث في الأيام التي كان فيها مفهوم الذات سالبًا.

٤ـ هل تستطيع الآن (كمسترشد) أن تدرك الصلة بين الأنشطة التي تمارسها وحالتك النفسية وصورتك عن ذاتك. .

فعادة يستطيع الفرد أن يدرك الصلة بين الحالة النفسية وكل من المستوى العام للنشاط أو بعض أنواع محددة من النشاط.

وعلى كل حال فإن تسجيل نشاط أسبوع واحد قد لا تظهر فيه هذه العلاقة بوضوح، ولكن البرنامج يعتمد بصورة أساسية على فكرة أن الحالة النفسية يمكن أن تعدل عن طريق تعديل النشاط الذي يقوم به الفرد.

٥ـ كرر هذا التمرين بالنسبة للتسجيلات الخاصة بالأسابيع القادمة.

صورة خاصة لكل فرد من أفراد العينة:

تمرين النشاط والمزاج

إن الغرض من هذا التمرين هو التركيز الشامل على العلاقة بين الحالة النفسية والنشاط السلوكي والافتراضي هو أن الحالة النفسية تتأثر بالنشاط الذي يمارسه الفرد بشكل عام، أو ببعض الأنشطة الخاصة.

١ـ **صورة الحالة النفسية والنشاط**: باستخدام "جدول الرؤية الذاتية" الخاص بك في الأسبوع الماضي، ارسم عدد الأنشطة الإيجابية لكل يوم مستخدما التدريج الموجود على الجانب الأيسر من جدول الرؤية الذاتية وهنا عليك فحص ما يلي :

هل الخطوط تتوازى تقريبا؟

هل القمم والهضاب والمنخفضات في المنحنى أو الرسم متطابقة؟

الأيـــام

١٠											
٩											
٨											
٧											
٦											
٥											
٤											
٣											
٢											
١											
٠											

الأنشطة **الحالة النفسية**

٢ـ تخير اليومين أو الثلاثة التي كانت حالتك النفسية فيها مرتفعة لأعلى حد، (المفهوم الموجب)، حدد مستوى الرقم الذي يعبر عن معدل الأنشطة الإيجابية في هذه الأيام، ثم بعد ذلك تخير أيضا اليومين أو الثلاثة التي كانت حالتك النفسية فيها منخفضة للغاية (المفهوم السالب)، حدد أيضا مستوى الرقم الذي يعبر عن معدل الأنشطة الإيجابية في هذه الأيام، وهنا عليك أن تبحث عما إذا كان: الرقم الذي يعبر عن مستوى الأنشطة الإيجابية أعلى في حالة الأيام التي تعبر عن الحالة النفسية الجيدة (المفهوم الموجب) أعلى في حالة الأيام التي تعبر عن الحالة النفسية السيئة (المفهوم السالب) غير المرضية.

٣ـ عليك بعد ذلك أن تفحص "جدول المراقبة الذاتية " لليومين أو الثلاثة أيام التي تعبر عن الحالة النفسية الجيدة المفهوم الموجب – ثم حاول أن تحدد ما هي الأنشطة التي حدثت بالفعل في هذه الأيام.

ـ ثم قارن هذه الجداول بالجداول الأخرى لليومين أو الثلاثة أيام التي تعبر عن الحالة النفسية السيئة المفهوم السالب.

ـ وعليك الآن أن تحدد هنا ما هي الأنشطة التي كانت قد حدثت بالفعل في الأيام التي كان فيها مفهومك عن ذاتك موجبا ومرتفعا ولم تحدث في الأيام التي كان فيها مفهومك عن ذاتك منخفضا.

٤ـ هل تستطيع الآن أن تدرك الصلة بين الأنشطة التي تمارسها وحالتك النفسية ومفهومك عن ذاتك؟

فعادة يستطيع الفرد أن يدرك الصلة بين الحالة النفسية وكل من المستوى العام للنشاط أو بعض أنواع محددة من الأنشطة.

وعلى كل حال فإن تسجيل نشاط أسبوع واحد قد لا تظهر فيه هذه العلاقة بوضوح ولكن البرنامج يعتمد بصورة أساسية على فكرة أن الحالة النفسية يمكن أن تتعدل عن طريق تعديل النشاط الذي يقوم به الفرد.

٥ـ كرر هذا التمرين بالنسبة للتسجيلات الخاصة بالأسابيع القادمة.

تمرين النتائج المباشرة في مقابل النتائج المؤجلة:

قام الباحث بتوضيح وشرح التعليمات الآتية والخاصة بهذا التمرين (علما بأن هذه التعليمات سوف تذكر مرة أخرى في الصورة الخاصة بأفراد العينة):

١ـ تخير أربعة من الأنشطة التي قمت بتسجيلها خلال الأسبوع الماضي على جداول الرؤية الذاتية ـ ثم اكتب كل هذه الأنشطة في المكان المخصص لذلك على يمين (قائمة الأعمال والأنشطة).

٢ـ بالنسبة لكل نشاط من الأنشطة السابقة الذكر أمام كل منها في خانة الآثار والنتائج الموجودة على يسار القائمة ـ املأ الأربع خانات الموجودة والتي تعبر عن آثار هذا النشاط علما بأن آثار سلوك ما قد تكون مصاحبة لهذا السلوك (أي أنها نتائج مباشرة) أو تكون تابعة له (أي أنها نتائج مؤجلة) ويعني ذلك أيضا أن النشاط الذي تقوم به يتوقف معناه بالنسبة لك عليك أنت أيضا فإن آثار السلوك قد تكون آثار إيجابية أو سلبية أو يكون للسلوك الواحد كلا النتيجتين الإيجابية والسلبية معا (مثلا مكافأة وعقاب، فائدة وتكلفة) والمثال التالي يوضح الفقرات السابقة.

٣ـ أمثلة :

النشاط	المباشر	الآثار والنتائج المؤجلة
تناول كوب من الآيس كريم	إيجابية مذاق جميل يساعد على قضاء فترة راحة ممتعة . . سلبية مكلف . . .	سأتناوله مرات أخرى عند قضاء فترات للراحة . . يزيد الوزن . .
التحدث إلى زميل لإقناعه بالإقلاع عن تناول القهوة	إيجابية إنه حديث ممتع سلبية قد يقابل الحديث بشيء من العصبية . .	سوف أصبح صديقًا حميمًا له العمل بمعدل أقل . .

٤ـ والآن ما هو الأيسر بالنسبة لك لكي تفكر فيه ، هل النتائج المباشرة أم النتائج غير المباشرة؟ هل النتائج الإيجابية أم النتائج السلبية؟ أي هذه النتائج تميل إلى التفكير فيها أو تكون واعيًا أو مدركًا لها في نفس الوقت الذي تمارس فيه نشاط ما؟ هل تفكر في الآثار والنتائج التي لم تحدث لك من قبل؟ هل توجد لديك متطلبات معينة لو أنك تقوم بعمل أشياء مختلفة ـ وذلك من أجل أن تركز بصورة أكثر في التفكير في الآثار غير المباشرة ـ عن التفكير في الآثار المباشرة لهذه الأنشطة التي تقوم بها؟

٥ـ خلال الأسبوع القادم ، استخدم العمود الإضافي الموجود في "مراقبة الذات" الخاصة بك ، وذلك لتسجل فيه الآثار الإيجابية غير المباشرة ـ على الأقل لابد أن تسجل واحدا من الآثار غير المباشرة لكل يوم .

الجلسة الرابعة : التقييم الذاتي: Self- evaluation

إجراءات المراجعة على الجلسة السابقة :

قام الباحث في بداية الجلسة بالإجراءات الآتية :

١ـ طلب من أفراد المجموعة ملء استمارات كما حدث في الجلسة السابقة .

٢ـ مراجعة واجب الأسبوع الماضي ، ثم إعطاء ملخص سريع عن الجوانب العقلية للجلسة السابقة وما يتبعها من واجب .

٣ـ سأل الباحث المجموعة عن أمثلة يقدمونها ـ وعما إذا كان لدى أحد منهم مشكلات ، أيضا قام الباحث بالمراجعة معهم إذا ما كان أغلب الناس لديهم مشكلات متشابهة (أي

ترجع إلى نفس الأسباب) وعندما انتهى الباحث من ذلك، قام بتوضيح التعليمات الخاصة بالجلسة الحالية.

٤ـ من خلال المناقشة أمكن العمل على تعزيز استبدال الأفكار لدى أفراد المجموعة وقام الباحث باستخراج النقاط المتشابهة في خبرة كل منهم، وحاول التركيز عليها وتوضيحها وشرحها ـ وأخيراً في هذا الجزء من الجلسة قام الباحث بتعزيز المجهودات الفردية لكل منهم في أداء الواجبات التي طلبت منهم في الجلسة السابقة.

الجوانب العقلية في التقييم الذاتي: Rational sides of self evaluation

قام الباحث باستخدام المناقشة السابقة كأساس ينطلق منه لشرح الجوانب العقلية التي تتصل بدور التقييم الذاتي **Self evaluation** والنقاط التالية تعطي صورة عن الجوانب الأساسية التي يركز عليها هذا الجزء من البرنامج الإرشادي ـ والأمثلة سوف تتبع كل نقطة من هذه النقاط ـ وقام الباحث أيضا بمحاولة استخراج أمثلة من أفراد المجموعة بحيث تعبر عن خبراتهم الفعلية ثم قام بشرح النقاط التالية:

* **الأفراد الذين يعانون من مفهوم ذات سالب وحالة نفسية سيئة، يميلون إلى اختيار أهداف أو محكات غير واقعية وصارمة لتقييم ذاتهم.**

إذ أنهم يرغبون في الوصول إلى درجة الكمال في كل شيء حتى يستطيعوا الحصول على مفهوم موجب لذواتهم، وحتى يحصلوا على التقدير والاستحسان ممن حولهم يختارون أهدافا صعبة التحقيق، مجردة غير عادية بعيدة المنال وعلى ذلك فإن الإنجاز الجزئي للأهداف لا يمكن أبدا أن يكون مرضيا لهم، وبالتالي فهم دائما ينقصون من قدر أنفسهم ويقللون من شأن مجهوداتهم.

فيجب على الفرد منكم أن يضع أهدافا واقعية حتى يمكنه أن يتغلب على ما لديه من مشاعر سالبة **Make realistic positive self evaluation** على سبيل المثال فإن الفرد ذا المشاعر السالبة ومفهوم الذات السالب سوف تزداد حالته سوءا لو أنه لم يستطع إكمال كل ما أسنده إليه رئيسه في العمل، حتى لو كانت كمية هذا العمل معقولة ـ وأن هذا الفرد سوف يشعر بنفس الإحساس لو أن شيئا ما أو أكثر ليس في موضعه المخصص له في المنزل ـ وهنا فإنه قد يشعر بأنه فشل تماما في تنظيم وترتيب منزله ـ ثم سأل الباحث أفراد العينة عما إذا كان لدى أحد منهم أمثلة على ما سبق توضيحه في النقطة السابقة.

* الواجب المنزلي للتقييم الذاتي : وضع وتحديد الأهداف :

Self evaluation assignment: goal setting

قدم الباحث صورة عامة لما على كل فرد من أفراد العينة من واجب خلال هذه الجلسة ـ ولذا قام الباحث بمراقبة كل خطوة من الخطوات السابقة بوضوح حتى يتأكد من أن أفراد المجموعة قد استوعبوا تماما ما عليهم أن يقوموا به وما الذي سيفعلونه ـ ولقد وجه الباحث التعليمات التالية التي يمكن أن يقدم بها الواجب لهم، وقام الباحث بتوجيه الحديث إليهم قائلا:

في هذه المرحلة سوف ننتقل إلى الطور التالي من البرنامج وذلك عن طريق مساعدتكم لوضع بعض الأهداف الإيجابية وذلك حتى يمكن أن يعمل كل واحد من أجل تحقيقها وذلك من خلال أن كل منكم وضع بعض الأهداف الواقعية القابلة للتحقيق واتخاذ بعض الخطوات الإيجابية تجاه تحقيقها، وبذلك يمكن لكل واحد منكم أن يقوم بتقييم كل ما يحققه من نجاح أو ما يحدث له من فشل على نحو دقيق أو مضبوط، ولهذا فإن كلاً منكم سوف يكتسب القدرة على التحكم في الأنشطة التي يمكن أن تؤثر في مزاجه ويتحقق ذلك على النحو التالي:

١ - تحديد الأهداف: define goals

على كل فرد أن يتخير هدفا عاما general goal وذلك باستخدام المعلومات الموجودة في " جداول المراقبة الذاتية " الخاصة به، ثم عليه أن يحدد مجموعة من الأنشطة الهامة والتي ترتبط بالمزاج الجيد والمشاعر الموجهة نحو الذات مع العلم بأن بعض الأنشطة الهامة والتي تتكون بصورة نادرة يمكن أن تمد الفرد بمفتاح لأهداف مرغوب فيها (أهداف جذابة) ويجب أن تكون الأهداف:

أ ـ إيجابية، Positive أي تمثل شيئا ما، يمكن للمسترشد أن يزيد من معدل تكراره أو يعمل على أن يبقى فترة أطول ـ وليس في صورة شيء ما، يريد الإقلاع عنه أو يقلل من معدل تكراره.

ب ـ قابلة للتحقيق attainable أي أن يكون الهدف متفقا مع إمكانات المسترشد الواقعية أو يمثل شيئا ما يمكن أن يتحقق بالفعل.

ج ـ يكون في متناول تحكم المسترشد، أي أن يتفق الهدف مع حدود القدرة الخاصة له ومع

مجهوده الخاص، ولا يتوقف الهدف أو يعتمد على أهواء ونزوات الآخرين، وهنا فقد عرض الباحث المثال التالي للمفحوصين:

إن تعلم مهارة جديدة (مثل الرسم أو التصوير، أو تعلم لغة جديدة) يمكن أن يكون هذا الهدف إيجابيا ويمكن تحقيقه، كما أنه في متناول تحكم الفرد، بينما اذا كان الهدف اختيار رئيس جديد للدار التي تقيم فيها قد لا يكون هدفا إيجابيا، كما أنه قد يكون أو لا يكون قابلا للتحقيق، وذلك بسبب أن تحقيق هذا الهدف يتوقف على أصوات أفراد آخرين في هذا الاختيار، وبالتالي قد يتحقق أو لا يتحقق، كما أنه بهذه الصورة لا يتوقف فقط على مجرد مجهودك وحدك كما أنه ليس في متناول تحكمك وحدك أنت فيه.

٢ - وضع أهداف فرعيه: Establish sub goals

حيث إن الفكرة الأساسية والعامة هنا هي العمل على تقسيم الأهداف العامة(واسعة المدى إلى أهداف جزئية وفرعية وذلك من أجل الوصول إلى تحقيقها من خلال خطوات ومراحل محدده تمثل الأهداف الفرعية، وحتى يمكن تحقيق هذه الخطوة فعلى المسترشد أن يحدد كل الخطوات الممكنة (والتي يمكن في النهاية أن توصله إلى تحقيق الهدف الشامل) في قائمة تضم كل هذه الخطوات، ثم بعد ذلك يتخير أفضل هذه الخطوات وأكثرها تنظيما ويبدأ في تنفيذها خطوة تلو الأخرى حتى يصل إلى هدفه الأصلي في النهاية، ويجب أن تتصف هذه الأهداف الفرعية بما يلي:

أ - أن تكون إيجابية **Positive**

ب - أن تكون قابلة للتحقيق **attainable**

ج - في متناول تحكم الفرد فيها **in your control**

د - أن تكون أهداف عملية **Operational**

بمعنى أن تحديد هذه الأهداف الفرعية، لابد وأن يقترن بتحديد السلوك الذي يمكن بتأديته أن تتحقق هذه الأهداف، كما يمكن للفرد القيام به، وقام الباحث أيضا بعرض المثال التالي على المسترشدين.

لو أن هدفك تمثل في قراءة أعمال نجيب محفوظ، فسوف يكون الهدف الفرعي هنا هو قراءة كتاب واحد كل أسبوع، أي حوالي ٤٠ صفحة كل يوم خلال هذا الأسبوع.

وعلى ذلك نجد أن هذا الهدف الفرعي قد تمت صيغته في صورة يسمح لك بتحديد إذا

كـنت تـنجح في تحقيقه أم لا ، وذلك من خلال مقارنة عدد الصفحات التي تقرأها مع المعيار الذي حددته من قبل (وهو قراءة كتاب كامل كل أسبوع).

وفي الجانـب الآخر ، فإن التمرين في هذا الأسبوع يعتبر صعبا ما لم تتم صياغته في صورة نوعـية محـددة أو واضـحة بـصورة كافـية ، وذلـك حتى يتيح لك فرصة إدراك وتحديد مدى نجاحك أو فشلك في تأدية هذا التمرين.

٣ - استخدم قائمة الأعمال Work sheet

كي تنتقى أو تحدد أو تطور هدفًا معينًا وتحدد له أهدافا فرعية متعددة.

ويـتم الاسـتمرار في ممارسـة تمـرين الـرؤية الذاتية مع التركيز بصفة خاصة على الأنشطة الإيجابية والتي تمثل أهدافا فرعية.

٤ - وبعد الانتهاء من ذلك، سأل الباحث أفراد العينة عما إذا كان لدى أحدهم استفسار أو سؤال.

صورة خاصة بأفراد العينة :

قائمة الأعمال والتقييم الذاتي

الهدف : العام أو طويل المدى

أنني أرغب في زيارة ....

الأهداف الفرعية : ....

١ـ ....

٢ـ ....

٣ـ ....

٤ـ ....

٥ـ ....

إلخ

الواجبات أو المهام

١ـ حـدد الأهـداف العامـة والأهـداف الفـرعية : وهنا فإن الفكرة الأساسية هي العمل على تقـسيم الأهـداف العامـة (واسـعة المدى) إلى خطوات جزئية فرعية أصغر وذلك بغرض

الوصـول إلى تحقـيق هـذه الأهداف العامة، وحتى يمكن أن تتحقق هذه الخطوة عليك أن تحـدد كـل الخطـوات الممكـنة (والتي يمكن في النهاية أن توصلك إلى تحقيق الهدف واسع المـدى) في قائمـة تـضم هـذه الخطـوات ثـم تخير بعد ذلك أفضل هذه الخطوات وأكثرها تنظيما حيث إن هذه الخطوات تعتبر أهدافا فرعية.

كذلك لابد أن تعرف جيدا أن الأهداف الفرعية لها مواصفات محددة تعرف بها وهي:

أ - أن تكون إيجابية ب ـ قابلة للتحقيق.

ج ـ بإمكانك أن تتحكم فيها. د ـ تكون في صورة عملية.

٢ـ في إمكانـك أن تغـير أو تستخدم قوائم أعمال إضافية وذلك بالنسبة للأهداف الإضافية، الأهداف المختلفة (وبحد أقصى اثنين من الآن).

٣ـ اسـتمر في الملاحظـة الذاتـية الـتي قمت بها في الأسابيع الماضية مع التركيز أيضا على كل الأنشطة الإيجابية وتسجيلها.

٤ـ لـو أن نشاطا ما ضمن فئة الأهداف التي ترغب في تحقيقها، ولم تستطع ممارسته، عليك أن تضع علامة توضح ذلك في العمود الإضافي في جدول الرؤية الذاتية الخاصة بك.

*** إجراءات التقييم السلوكي Behavioral Assessment Procedure**

الهـدف مـن هـذا الإجـراء هو أن يتيح الباحث الفرصة لكل فرد من أفراد المجموعة كي يقدم عرضا عاما للبرنامج (**feed back on the program**)

(١) وقـد قـام الـباحث بالحـديث إلى المجمـوعة قـائلا: قبل أن نبدأ بالقياس والإجابة على الاختـبارات فإنني أريد أن نأخذ فترة زمنية أولا لكي نسمع جيدا من كل واحد من أفراد المجمـوعة مـا الـذي تعلمـه مـن هذا البرنامج وكيف سيتعامل معه فيما بعد إذا استدعى الأمر ذلك؟

أيـضا مـا هـو رأي كـل فـرد في هذا البرنامج؟ ثم قام الباحث بالحديث إلى أحد أفراد المجمـوعة قائلا: هل يمكن أن تبدأ معنا الحديث، بأن تخبرنا بعض الشيء عما ستفعله في الأيام القادمة وما هو شعورك نحو هذا البرنامج وما هو رأيك فيه؟

(٢) قـام الـباحث بإتاحـة الفرصـة كاملة لكل أفراد المجموعة لكي يستكملوا حديثهم، مع ملاحظة أن الباحث قام بما يلي:

أ ـ عـندما كانـت اسـتجابة المـسترشد قـد استغرقت على الأقل دقيقة واحدة فقد قام الـباحث بالتعـبير عن شكره له على ما قدمه من عرض، ثم انتقل بالحديث بعد ذلك إلى

مسترشد آخر قائلا "هل يمكن أن تحدثنا بعض الشيء عما ستفعله في الأيام القادمة، وما هو شعورك نحو هذا البرنامج وما هو رأيك فيه".

ب ـ عندما كانت استجابة المسترشد قد استغرقت أقل من دقيقة، قام الباحث بتشجيعه على مزيد من الحديث، قائلا هل يمكن أن تخبرنا أكثر عن الهدف العام والأهداف الفرعية، وفي نفس الوقت ظل الباحث صامتا على الأقل لمدة ٣ دقائق حتى تأكد من أنه قد قدم كل ما لديه من حديث.

ج ـ عندما كانت استجابة المسترشد طويلة أكثر من اللازم (أكثر من ٤ دقائق) فقد قام الباحث بمقاطعته في الحديث قائلا له شيئًا ما، مثل شكرا " . . . . إنني أريد أن أعرف المزيد من التفاصيل عن هذا الموضوع فيما بعد، بينما الآن أريد أن أعطي كل فرد فرصته حتى يعبر عن رأيه.

الجلسة الخامسة: العزو الذاتي: Self Attribution

****إجراءات المراجعة على الجلسة السابقة Check in procedures**

قام الباحث في بداية الجلسة بالإجراءات الآتية:

١ـ طلب من المفحوص ملء استمارات كما حدث في الجلسة السابقة.

٢ـ مراجعة واجب الأسبوع الماضي last week assignment ثم إعطاء ملخص سريع عن الجوانب العقلية rational والشكلية للجلسة السابقة وما يتبعها من واجب.

٣ـ سأل الباحث أفراد العينة عن أمثلة يقدمونها – وعما إذا كان لدى أحد منهم مشكلات، أيضا قام الباحث بالمراجعة مع أفراد العينة إذا ما كان أغلب الناس لديهم مشكلات متشابهة (أي ترجع إلى نفس الأسباب).

ثم قام بتوضيح التعليمات الخاصة بالجلسة الحالية لأفراد العينة.

٤ـ من خلال المناقشة أمكن العمل على تعزيز استبدال الأفكار لدى أفراد المجموعة، حيث قام الباحث باستخراج النقاط المتشابهة من خبرة أفراد المجموعة وحاول أن يركز عليها ويوضحها ويشرحها ـ وأخيراً في هذا الجزء من الجلسة قام الباحث بتقديم الشكر إلى أفراد العينة على ما قاموا به من واجبات.

الجوانب العقلية في تحمل المسئولية

قام الباحث بتوضيح النقاط الآتية لأفراد العينة:

الأفراد ذو المشاعر السالبة نحو الذات يميلون إلى التقييمات غير الصحيحة (غير المضبوطة) لما يصلون إليه من نجاح أو فشل، إذ أنه عند العمل من أجل تحقيق أي هدف نجد أن كل الأفراد تقابلهم عقبات أو عوائق، كما أنهم ينتهون إلى درجات متنوعة ومختلفة من النجاح والفشل في كل خطوة من خطوات تحقيق هذا الهدف ـ إلا أن الأفراد ذوى مفهوم الذات السالب تصوروا أو اعتقدوا أن أي نجاح يحرزونه إنما هو في الحقيقة:

أ ـ يرجع إلى قوى وعوامل خارجية external forces (الفرصة، الحظ، نتيجة لمساعدة شخص ما. . . .)

ب ـ إن هذا النجاح حدث مرة واحدة بالصدفة، كما أنه من غير المحتمل أن يتكرر هذا الحدث مرة أخرى.

ج ـ إن هذا النجاح النوعي صغير ولا يعتبر مؤشرا على الميل العام للفرد وفي نفس الوقت فإن أي فشل يمكن أن يكون:

أ ـ يرجع إلى قوى وعوامل داخلية internal forces (النقص في المهارة أو القدرة)

ب ـ إن هذا الفشل يعتبر مثالا لحدث يتكرر بصورة ثابتة.

ج ـ كما أنه يعتبر دليلا على تكرار الفشل بصورة دورية.

ولذا فعلى الفرد ذي المفهوم السالب للذات، لكي يتغلب على ما لديه من مشاعر سالبة، فإنه من المهم جدا، أن يقوم بتفسيرات أكثر واقعية لما يصل إليه من نجاح أو فشل، إذ أنه من المهم أن يقر ويسلم بما يقوم به من إسهامات فعليه فيما يحققه من نجاح، والذي يرجع في نفس الوقت لمجهوداته أو مهاراته. على سبيل المثال لو أن أحد الأفراد ممن لديهم مفهوم ذات سالب قد أحرز نجاحا معينا وليكن إنجاز مهمة صعبة، فإنه سوف يعتقد أن ذلك إما يرجع فقط إلى مجرد الحظ أو أن المكان الذي حقق فيه هذه المهمة، ربما كان الموظفون فيه متساهلون جدا، في حين أنه إذا فشل هذا الفرد في المهمة فإن هذا الفشل إنما يرجع إلى أنه شخص غير كفء وغير مؤهل لهذا العمل كما أنه غير كفء لتحمل المسئولية.

مثال آخر: لو أن هذا الشخص نفسه لديه علاقة جيدة مع فرد آخر (الزوج أو الزوجة، صديق أو صديقة. . إلخ) فإنه سوف يفكر في نفسه على النحو التالي " أنا

لا أستطيع أن أدرك ماذا يرى (صديقي ، زوجي) في ـ لذا فأنا محظوظ إذ أن هذه العلاقة الجيدة يستحيل أن تحدث مرة أخرى" بينما إذا حدث وانتهت هـذه العلاقـة فإن هذا الفرد سوف يفكر في نفسه على النحو التالي " إنني عادة أعرف أنني شخص لست أهلا لمثل هذه العلاقة كما أنني لا يمكن أن أسعد معي أي فرد آخر" .

وهنا ، فقد قام الباحث بتقديم تمرين "عزو المسئولية"

تمرين عزو المسئولية Attribution of Responsibility Exercise

هـدف هـذا التمـرين: هـو النظـرة المركـزة إلى مـا يفترضـه الأفراد فيما يتعلق بتحديد المسئولية تجاه الأحـداث ، إذ أن الافتراض الأساسي هنا "هو أن الأفراد ذوي مفهوم الذات السالب يفترضون افتراضات ذات عيوب أو نقائص فيما يتعلق بالمسئولية تجاه الأحداث" .

١ـ عـندما قـدم الـباحث البـند الأول مـن التمرين طلب من كل فرد من أفراد العينة أن يقوم بتـسجيل "حـدثين هـامين نـاجحين مـن ضـمن الأحـداث المذكـورة في قائمة الأحداث الإيجابيـة للأسـبوعين الماضيين " على أنه يجب أن يكون هذان الحدثان الهامان الناجحان " يمثلان واقعتين شخصيتين حدثتا بالفعل في الأسبوعين الماضيين، مع الأخذ في الاعتبار أثـر هـاتين الواقعـتين على المزاج الفردي، أي تكون هذه الأحداث قد قام بها المفحوص بالفعل .

وقـام الـباحث بتوجـيه الـسؤال إلـيهم عمـا إذا كانت قابلتهم مشكلات أو إذا كانت لديهم تساؤلات .

٢ـ وقـدم الـباحث التـساؤل التالـي إلى أفـراد العيـنة : إلى أي مـدى يعتـبر الأفراد الآخرون مسئولون عن هذه الأحداث؟ " والهدف من ذلك هو أن يقوم كل فرد بتسجيل سبب أو سـببين لكـل حـدث مـن هـذه الأحداث (أ ، ب) على سبيل المثال " تلقي المدح من أحد الأصـدقاء " قـد يـرجع إلى رغـبة هـذا الصديق في أن يجعلني أشعر شعورا طيبا أو " قد يرجع فقط إلى الحظ بصورة أساسية .

ثم سألهم الباحث عما إذا كان لدى أحدهم تساؤلا أو استفسارا

٣ـ قـام الـباحث بتقديم التساؤل التالي للمفحوصين : إلى أي مدى تعتبر نفسك مسئولا عن هذه الأحداث ، (هل هي مهاراتك ، قدراتك) .

علـى سبيل المـثال "تلقـي المدح من أحد الأصدقاء ، قد يرجع ذلك إلى مجهودك أنت

الخاص، وذلك لأنك كنت تبدو مهذبا ولطيفا هذا المساء" أو فوزك بجائزة في لعبة جماعية قد يرجع ذلك إلى مهارتك في هذه اللعبة.

ثم سأل الباحث أفراد العينة عما إذا كان لدى أي منهم تساؤلات أو مناقشة.

٤ـ قام الباحث بطرح التساؤل الآتي على كل فرد في المجموعة: "والآن ما هي النسبة المئوية التي يمكن أن تقع عليك من المسئولية تجاه هذه الأحداث؟ وتتضح الإجابة على هذا التساؤل من خلال المقارنة بين كل من البند الثاني والبند الثالث ـ على سبيل المثال: تلقي المدح من أحد الأصدقاء، قد يرجع بنسبة (٨٠٪) إليك أنت وإلى مجهودك، بينما يرجع بنسبة ٢٠٪ إلى هذا الصديق، ثم سألهم الباحث عما إذا كان لدى أحدهم تساؤلات أو مناقشة، ثم قام الباحث بتوضيح ما يلي:

إنك في أغلب الأحيان سوف تجد نفسك مسئولا مسئولية كبيرة وضخمة عن الأحداث الإيجابية التي تحدث في حياتك، كما أننا نلاحظ أنه عندما تؤدي الأحداث الإيجابية إلى وقوع حدث ما، والذي كنت تعتقد من قبل أنه يتم فقط بمجرد الحظ (على سبيل المثال فوزك في إحدى المسابقات) إنما يمثل هذا الحدث نشاطًا معينًا تشترك فيه أنت أو تعمل من أجل تحقيقه (وعلى هذا فإذا تحقق فوزك في هذه المسابقة فإن هذا يرجع إلى أن نشاط الآخرين قد يقل عن نشاطك أو مهاراتك) كما أنه في إمكانك أن تعمل وتسعى من أجل تحقيق هذه الأهداف التي تعتقد أنها تابعة للحظ، بينما في مقدورك أن تسعى من أجل تحقيقها، لأن ذلك ضمن قدراتك أو في مقدورك، وهنا نقطة هامة يجب أن تنتبه إليها وهي أنك إذا لم تكن تقرر أن عليك مسئولية أكثر من(٥٠٪) تجاه الآخرين وتجاه هذه الأحداث، فعليك أن تعود مرة أخرى إلى البند ٢، ٣ لإعادة فحصهم مرة أخرى والتفكير فيهما فربما يمكنك التفكير بطريقة أخرى توضح لك جانب مسئوليتك عن هذه الأحداث.

٥ـ وقام الباحث بمناقشة التعليمات التالية مع أفراد المجموعة: فقد طلب من كل منهم أن يفحص الأسباب التي ذكرها سابقا في البند ٣، وذلك بغرض تحديد إلى أي مدى تعد هذه الأسباب أمثلة لأسباب واقعية عامة وحقيقية تصف وتفسر سلوك الفرد نفسه بصفة عامة، إذ أن هذه الأسباب تعتبر واقعية إذا ما كانت تشرح نماذج ثابتة أو جوانب محددة من سلوك الفرد أو صفات مميزة لسلوكه في مواقف متعددة، وعليه أن يحدد إجابته على التساؤل، وطلب الباحث منهم أن يحدد كل منهم نسبة عمومية هذا السبب بالنسبة له في مواقف متعددة في مقابل خصوصية هذا السبب تبعا لهذا الموقف الذي صدر في السلوك

وذلـك بالنسبة للموقفين الذين تم تسجيلهما سابقا ـ وذلك عن طريق وضع علامة على التدرج المقابل في الصورة الخاصة بالفرد .

وقام الباحث بتقديم التوضيح التالي :

إنـه في أغلـب الحالات سوف نجد أن الطريقة التي فسرت بها أنك مسئول عما يصدر عـنك مـن أحـداث إيجابية تعتبر أمثلة لصفات عامة وثابتة وحقيقية بالنسبة لك ، وتعبر عـنك بواقعـية وذلك بالنسبة لمواقف عديدة ، أما إذا لـم تقرر أن هذه الصفات عامة وثابتة بالنسبة لـك ، فعلـيك أن تعـود مـرة أخـرى إلى البـند رقم ٣ لإعادة فحصه مرة أخرى والـتفكير في مدى مسئوليتك تجاه الأحداث ، فربما يمكنك إدراك ميزة أو سمة عامة تميزك وبالتالـي تتعادل نظرتك وإدراكك لذاتك في ضوء هذه النظرة الجديدة ثم سألهم الباحث عما إذا كان لدى أحد منهم تساؤلات أو مناقشات .

٦ـ طلـب الـباحث مـن كـل مـنهم تـسجيل حـدثين غـير سـارين قـد حـدثا بالفعل خلال الأسـبوعين الماضـيين حـيث يعتمد المفحوص على ذاكرته في تسجيل هذين الحدثين ، ثم سألهم الباحث عما إذا كان لدى أحد منهم تساؤلات أو مناقشة .

٧ـ ثـم وجـه الـباحث التـساؤل التالـي : في أي الجوانب يعتبر الأفراد الآخرون مسئولين عن الخطـأ في هـذه الأحـداث؟ ثـم سألهم الباحث عما إذا كان لدى أحد منهم تساؤلات أو مناقشة .

٨ـ عـرض الـباحث التـساؤل التالـي لأفـراد العيـنة : " في أي الجـوانب تعتـبر مجهوداتك أو مهاراتـك أو قـدراتك أو التقـصير فيها " هي المسئولة عن هذه الأحداث؟ ثم سألهم عما إذا كان لدى أحد منهم تساؤل أو مناقشة أو تعليق حول هذا الموضوع .

٩ـ طـرح الـباحث التـساؤل التالـي على كل فرد: " والآن ما هي النسبة المئوية المسئولة التي يمكـن أن تقع عليك تجاه هذه الأحداث . ؟ ثم سألهم عما إذا كان لدى أحد منهم تساؤل أو مناقشة ثم أوضح لهم ما يلي :

أنـه في أغلـب الحـالات سـوف لا تجـد نفسك (فقط) المسئول عن جميع الأحداث غير الـسارة الـتي تحـدث في حـياتك ، إذ أنـه في أغلب الحالات يمكن أن ترجع الأحداث غير الـسارة إلى الأفـراد الآخـرين ، أو إلى الحـظ ، وذلـك في ما عدا استثناء حدث واحد فقط وهـو أن تكون أنت شخصًا سلبيًا ، وبالتالي تصبح أكثر اعتماداته على الآخرين ، وذلك هـو الحـدث الـسلبي الـذي تقـع مسئولية عليك أنت فقط لا على الآخرين ، حيث إنه في مقـدورك أن تـصبح أكثـر تأكيدا لذاتك بدلا من الاعتماد على الآخرين ، ولو أردت أن

تـصل إلى هـذا ففـي اسـتطاعتك المحاولـة والوصـول إلى هـدفك، أمـا إذا لم يكـن في استطاعتك أن تقرر أن الأحداث السلبية التي تصادفها، ترجع إلى أسباب خارجية أو إلى الحـظ، وإذا لم تكـن أنـت سـلبيًا تجـاه هـذه الأحداث، فعليك أن تعود مرة أخرى إلى البـندين ٧،٨ وإعـادة فحـصهما مـرة أخرى والتفكير فيه، فربما يمكنك التفكير بطريقة أخـرى تثبت لك مسئولية الأحداث التي تقع على الآخرين أو على الصدفة، إذ أنه من المهـم جـدا أن تقـرر بموضـوعية أن أحداثا غير سارة محددة ليس في إمكانك التحكم فيها خاصـة عـندما يـتدخل الآخـرون في هـذه الأحـداث، ولكن فقط بعيدا عن الآخرين أو بعـزل الآخرين عن هذه الأحداث يكون في مقدورك أن تتحكم في هذه الأحداث وبالتالي في نفسك وفي حالتك المزاجية والنفسية.

تمرين تحمل المسئولية

الهـدف مـن هـذا التمرين: هو النظرة المركزة إلى ما يفترضه الأفراد فيما يتعلق بتحديد المسئولية تجاه الأحداث، إذ أن الافتراض الأساسي هنا هو "أن الأفراد ذوي المشاعر السالبة عـادة يفترضـون افتراضـات ذات عـيوب أو نقـائص فـيما يـتعلق بالمسئولية تجـاه الوقائـع والأحداث"، والآن عليك اتباع الخطوات الآتية بالترتيب:

١ـ سـجل حـدثين هـامين ناجحين من ضمن الأحداث المذكورة في قائمة الأحداث الإيجابية للأسبوعين الماضيين:

الحـــدث (أ): ....

الحدث (ب): ....

٢ـ إلى أي مـدى يعتـبر الأفراد الآخرون مسئولين عن هذه الأحداث، وما هي المسئولية التي تقع عليهم تجاه هذه الأحداث.

الحـــدث (أ): ....

الحدث (ب): ....

٣ـ إلى أي مـدى بفـضل مجهـوداتك، مهاراتـك، قدراتك، . . . إلخ تعتبر مسئولا عن هذه الأحداث؟

الحـــدث (أ): ....

الحدث (ب): ....

٤ـ ما هي النسبة المئوية التي يمكن أن تقع عليك من المسئولية تجاه هذه الأحداث؟

الحدث (أ): ....

الحدث (ب): ....

إنك في أغلب الأحيان سوف تجد نفسك مسئولا مسئولية كبيرة وضخمة عن الأحداث الإيجابية التي تحدث في حياتك، كما أنه عندما تؤدي الأحداث الإيجابية إلى وقوع حدث ما، كنت تعتقد من قبل أنه قد تم فقط لمجرد الحظ، على سبيل المثال (فوزك في أحد الألعاب الجماعية) إنما يمثل هذا الحدث نشاطا معينا تشترك أنت فيه وتعمل من أجل تحقيقه، وعلى هذا فإن فوزك في هذه اللعبة أو في إنجاز هذه المهمة أو في هذا النجاح، إنما يرجع إلى نشاطك الهادف والذي أدى إلى تحقيق الفوز أو الإنجاز، وإذا لم يتحقق، فإنما يرجع ذلك إلى أن نشاط الآخرين قد يفوق نشاطك أو مهاراتك، كما انه في الإمكان أن تعمل وتسعى من أجل تحقيق هذه الأهداف والتي تعتقد أنها تابعة للحظ، بينما في مقدورك أن تسعي من أجل تحقيقها، لأن ذلك ضمن قدراتك أو في مقدورك، وهذه نقطة هامة يجب أن تنتبه إليها، وهي أنك إذا لم تكن تقرر أن عليك مسئولية أكثر من (٥٠٪) تجاه هذه الأحداث، فعليك أن تعود مرة أخرى إلى البند رقم ٢ لإعادة فحصه والتفكير فيه، فربما يمكنك التفكير بطريقة أخرى توضح لك جوانب مسئوليتك عن تلك الأحداث.

٥ـ عليك أن تقوم بفحص الأسباب التي ذكرتها سابقا في البند رقم ٣، وذلك بغرض أن تحدد إلى أي مدى تعتبر هذه الأسباب أمثلة لأسباب واقعية عامة وحقيقية، تصف وتفسر سلوكك بصفة عامة، إذ أن هذه الأسباب أمثلة تعتبر واضحة إذا ما كانت تشرح نماذج ثابتة أو جوانب محددة من سلوكك، أو تمثل صفات مميزة لسلوكك في مواقف متعددة ـ أم أن هذا السبب يفسر فقط حدثا غير عادي ونوعا محددا من سلوك معين في وقت معين؟

الحدث (أ): عام ثابت ....

الحدث (ب): عام ثابت ....

إنه في أغلب الحالات سوف تجد أن الطريقة التي فسرت بها أنك مسئول عما يصدر عنك من أحداث إيجابية، تعتبر أمثلة لصفات عامة وثابتة وحقيقية بالنسبة لك، وتعبر عنك بواقعية وذلك بالنسبة لمواقف عديدة، أما إذا لم تقرر أن هذه الصفات عامة وثابتة

بالنسبة لك، فعليك أن تعود مرة أخرى إلى البند رقم ٣ لإعادة فحصه والتفكير في مسئوليتك تجاه هذه الأحداث، فربما يمكنك إدراك ميزة أو سمة عامة تميزك وبالتالي تتعدل نظرتك وإدراكك لذاتك في ضوء هذه النظرة الجديدة.

٦ـ عليك الآن أن تقوم بتسجيل حدثين قد حدثا بالفعل خلال الأسبوعين الماضيين.

الحدث (ج): ....

الحدث (د): ....

٧ـ في أي الجوانب أو النقاط تقع على الأفراد الآخرين مسئولية الخطأ في هذه الأحداث؟

الحدث (ج): ....

الحدث (د): ....

٨ـ في أي الجوانب أو النقاط تعتبر (مجهوداتك، مهاراتك، قدراتك، أو النقص في مجهوداتك، مهاراتك، قدراتك) هي السبب في تحملك مسئولية هذه الأحداث؟

الحدث (ج): ....

الحدث (د): ....

٩ـ والآن ما هي النسبة المئوية التي تعتقد أنك تتحملها من مسئولية تجاه هذه الأحداث؟

الحدث (ج): ....

الحدث (د): ....

إنه في أغلب الحالات سوف تكون أنت (بمفردك) المسئول عن الأحداث غير السارة التي تحدث في حياتك، إذ أنه في أغلب الحالات يمكن أن ترجع الأحداث غير السارة إلى الأفراد الآخرين أو إلى الحظ، وذلك فيما عدا استثناء حدث واحد فقط وهو أن تصبح شخصًا سلبيًا، وبالتالي تصبح أكثر اعتمادية على الآخرين وذلك هو الحدث السلبي الذي تقع مسئوليته عليك أنت وحدك لا على الآخرين، حيث إنه في مقدورك أن تصبح أكثر تأكيدا لذاتك بدلا من اعتمادك على الآخرين، ولو أردت أن تصل إلى هذا ففي استطاعتك المحاولة والوصول إلى هدفك، أما إذا لم يكن في استطاعتك أن تقرر أن الأحداث السلبية التي تصادفها ترجع إلى أسباب خارجية أو إلى الحظ (إذا لم تكن أنت سلبيا تجاه هذه الأحداث) فعليك أن تعود مرة أخرى إلى البندين (٧، ٨) لإعادة فحصهما مرة أخرى والتفكير فيهما ربما يمكنك التفكير بطريقة أخرى تثبت لك أن

مسئولية هذه الأحداث تقع على الآخرين أو على الصدفة إذ أنه من المهم جدا أن تقرر بموضوعية أن أحداثا غير سارة محددة ليس في إمكانك التحكم فيها، خاصة عندما يتدخل الآخرون في هذه الأحداث ولكن فقط بعيدا عن الآخرين أو بعزلهم عن هذه الأحداث، يكون في مقدورك أن تتحكم فيها وبالتالي في نفسك وفي مزاجك وفي حالتك النفسية.

١٠ـ الآن ما عليك من واجب خلال الأسبوع القادم، يتمثل في الاستمرار في التسجيل في جداول الرؤية الذاتية، والاستمرار بصفة خاصة في تسجيل الأنشطة التي تعتبرها أهدافًا فرعية، وذلك في قوائم الأعمال والتقييم الذاتي " وخلال الأسبوع القادم استخدم العمود الإضافي في جداول الرؤية الذاتية لتسجيل النسبة المئوية لمسئوليتك تجاه كل نشاط من الأنشطة الإيجابية التي تقوم بها.

الجلسة السادسة:

التدعيم الذاتي Self reinforcement

إجراءات المراجعة على الجلسة السابقة Check in procedures

قام الباحث في بداية الجلسة بالإجراءات الآتية:

* مراجعة واجب الأسبوع الماضي ثم إعطاء ملخص سريع عن الجوانب العقلية **rational** للجلسة السابقة وما يتبعها من واجب.
* سأل الباحث أفراد العينة عن أمثلة يقدمونها ـ وعما إذا كان أغلب الناس لديهم مشكلات متشابهة (أي ترجع إلى نفس الأسباب).
* من خلال المناقشة أمكن العمل على تعزيز استبدال الأفكار لدى أفراد العينة واستخراج النقاط المتشابهة في خبرة أفراد العينة والتركيز عليها ويوضحها ويشرحها ـ وأخيرا في هذا الجزء من الجلسة قدم الباحث الشكر إلى أفراد العينة على ما قاموا به من واجبات.

ثم قام بتوضيح التعليمات الخاصة بالجلسة الحالية لأفراد العينة.

الجوانب العقلية في التدعيم الذاتي Self Reinforcement Rationale

قام الباحث بتوضيح ما يلي لأفراد العينة قائلا:

سوف نقضي بعض الوقت لشرح كيف أن الأنشطة الإيجابية والأنشطة السلبية تؤثر في حالتنا المزاجية ـ إذ أن الأحداث الإيجابية ـ والتي تعبر عن الأحداث السارة والتي في نفس

الـوقت تـزيد من معدل حدوثها ـ أو تجعلها تحدث بشكل متكرر ـ تجعلنا نشعر براحة نفسية وبالمثل فـإن الأحداث السلبية والتي تعتبر مكروهة والتي نريد أن نقلل من تكرار حدوثها، وبالتالي فإننا نحاول أن نتجنب عمل الأنشطة التي تنتج عنها هذه الأحداث السلبية المكروهة ـ **على سبيل المثال:** لو أنك أدركت أن استمرارك في السير بالسيارة دون توقف عند ظهور الضوء الأحمر في إشارة المرور، أن ذلك سوف يعرضك للمخالفات أو لوقوع حادث (أحداث سلبية مكروهة) فيجب عليك أن تتجنب القيام بهذا العمل ـ (النشاط الذي تنتج عنه أحداث سلبية مكروهة).

مثال أخر: لو أنك ألقيت السلام على صديقك فإن ذلك يبعث على ابتسامة (أحداث إيجابية مرغوبة) ويجعله تواقا للحديث معك، فإنك سوف تميل إلى تكرار هذا السلوك بصورة مناسبة في أحوال كثيرة (النشاط الذي تنتج عنه أحداث إيجابية مرغوبة).

ثم قام الباحث بعد ذلك بتناول النقاط الآتية وذلك بشرحها بالتفصيل لأفراد العينة:

١ـ السلوك يحكمه الثواب والعقاب **Behavior is Controlled by rewards and punishments** لو أنك تريد أن تزيد من معدل سلوك معين أو تقويه أو تشجع أي نشاط أو سلوك، فلابد أن تتبع حدوث هذا النشاط أو السلوك تقديم مدعم (مكافأة).

كما أنك إذا أردت أن تقلل من معدل حدوث سلوك معين أو تضعف هذا النشاط أو السلوك فلابد أن تتبع حدوث هذا النشاط بالعقاب.

إذ أن هذه الحقيقة السابقة يمكن أن تلحظها، عندما نتحدث عن تدريب طفل صغير على سلوك معين أو عند التدريس لهذا الطفل.

والنقطة الهامة التي يجب أن نركز عليها هنا هي، إمكانية إتاحة الفرصة لكل من الثواب والعقاب، بمعنى أن يكون من الممكن تقديم المكافأة فقط عقب القيام بالسلوك المرغوب فيه وفي نفس الوقت لا يمكن أن يقدم العقاب في هذه الحالة، والعكس صحيح، عند القيام بالسلوك غير المرغوب فيه ـ وبذلك يتحول الثواب والعقاب إلى طرق وأساليب دافعة للسلوك.

٢ـ يمكن للأفراد أن يتحكموا في سلوكهم الخاص عن طريق تقديم المكافآت أو العقاب لأنفسهم **people may control their own behavior by giving themselves rewards and punishments.**

عندما يقوم الأفراد بأداء سلوك ما، يمكنهم أن يفتخروا به، أو عندما يشعرون بأنهم

قاموا بتأدية هذا النشاط أو السلوك بطريقة جيدة ومناسبة، فتكون النتيجة أن يقدم كل فرد منهم لنفسه مكافأة (على سبيل المثال يكافئ نفسه بالخروج للنزهة أو لتناول العشاء) بينما في الجانب الآخر عند قيام الأفراد بسلوك ما، لا يشعرهم بالتفاخر به، أو لا يشعرون بأنهم قاموا بتأدية هذا السلوك بطريقة جيدة ومناسبة، فتكون النتيجة أن يعاقب هؤلاء الأفراد أنفسهم (على سبيل المثال أن يقوم الفرد بحرمان نفسه من رغبة معينة) ومما يجدر هنا أن الثواب أو العقاب قد تكون أشياء مادية ملموسة أو تكون على المستوى اللفظي.

كذلك فإن المكافآت الذاتية **Self- rewards** والعقوبات الذاتية **Self- punishments** قد تكون بصورة علنية أو صريحة **overt** أو بصورة سرية مقنعة **covert** على سبيل المثال، لو أن هدف الفرد هو إنقاص وزنه بعض الشيء وتمكن من تحقيق هذا الهدف، فإنه يمكن لهذا الفرد أن يكافئ نفسه على هذا الإنجاز وذلك بشراء بعض الملابس الجديدة مثلا، وإذا لم يتمكن هذا الفرد من تحقيق هذا الهدف، فيمكنه أن يعاقب نفسه مثلا بعدم مشاهدة فيلم أو تمثيلية كان يرغب في رؤيتها.

وتمثل هذه الحالة مكافآت أو عقابًا ماديًا محسوسًا وعلنيًا صريحًا ـ بينما في حالة المدعمات اللفظية والسرية يمكن أن يمثلها قول أو التفكير في عبارة لطيفة كمدح أو إطراء من الفرد نفسه في حالة المكافآت أو قول أو التفكير في عبارة غير مرضية في حالة العقاب.

٣ـ الأفراد ذو المشاعر السالبة يميلون إلى عقاب أنفسهم بشكل شديد ومكافأة أنفسهم بمعدل منخفض جدا.

إذ أن الأفراد ذوى مفهوم الذات السالب يميلون إلى الإقلال من قيمة ذواتهم وبالتالي فإنهم يميلون أيضا إلى عقاب ذواتهم بصورة مستمرة سواء كان ذلك بصورة علنية **overly** أو بصورة سرية **coverly**.

كما أن هؤلاء الأفراد يعتقدون أنه من الخطأ أو اللامعقول أن يقوموا بسلوك أو عمل شيء ما ليكافئوا به أنفسهم ـ حتى أنه من الخطأ مجرد التفكير في شيء إيجابي عن أنفسهم وبالتالي تكون النتيجة عدم وجود الدافعية لدى هؤلاء الأفراد كي يصبحوا أكثر نشاطا في مواصلة ومتابعة ما لديهم من أهداف.

إذ نجد الفرد منهم يتجه بصورة أكثر للتفكير في الأشياء التي لم يستطع إنجازها أكثر من تفكيره في ما قام بعمله من أشياء على نحو ملائم، وبالتالي تكون النتيجة أن يتجه هذا الفرد

إلى معاقبة نفسه على أخطائه أكثر من مكافئة نفسه على ما وصل إليه من نجاح في أداء بعض الأعمال الأخرى.

على سبيل المثال: نجد أن الفرد الذي يرغب في إنقاص وزنه في أسبوع، وسار على نظام غذائي معين كما ينبغي لمدة ستة أيام، ولكنه فقط لم يتبع هذا النظام في اليوم السابع فإن هذا الفرد نجده يعاقب نفسه على فشله في هذا اليوم الوحيد ـ بدلا من مكافأته لذاته على ما تم تحقيقه في الأيام الستة الأولى بنجاح، بينما كان ينبغي عليه أن يكافئ نفسه على تحقيق هذا النجاح في ستة أيام كاملة، بدلا من التفكير في عقابه لذاته على مجرد يوم واحد فقط أخل فيه بهذا النظام.

تعليمات واجبات المكافآت الذاتية instruction for self reward assignments

١ـ قام الباحث بتوضيح إجراءات التدعيم الذاتي **self reinforcement** لأفراد العينة مع مراجعة كل خطوة من الخطوات السابقة، وذلك حتى يتأكد الباحث أن أفراد العينة استوعبوا ما عليهم من واجبات، حيث قال الباحث:

حتى تستطيع أن تتغلب على ما كان لديك من مشاعر سالبة نحو ذاتك وحتى تستطيع أن تخطو خطوات تجاه تحقيق أهدافك، فلابد أن تضع برنامجا للتدعيم الذاتي وذلك عملا على زيادة الأنشطة التي ترتبط بأهدافك وتؤدي إلى تحقيقها ـ لاحظ بعناية أننا سوف نركز على المكافأة الذاتية **self reward** وليس على العقاب الذاتي **self punishment** – إذ أن المكافأة يجب أن تهدف إلى معانٍ أكثر تأثيرا في إحداث التغير أو التعديل على المدى البعيد أو القريب.

ومعنى ذلك، أن تتحقق أهدافك نتيجة للمكافأة الذاتية بدلا من أن تتحقق نتيجة للعقاب الذاتي ـ حاول أن تطبق هذه العبارات السابقة في حياتك الخاصة.

٢ـ على قائمة المكافآت الذاتية سجل المكافآت الذاتية التي يمكن أن تتاح لك وفي إمكانك تقديمها لنفسك عند القيام بالسلوك المرغوب فيه ـ إذ أن المكافآت الذاتية لابد أن تكون:

أ ـ ممتعة لك بصورة حقيقية.

ب ـ متنوعة في الحجم والأهمية حيث تضم ما هو كبير وما هو صغير.

ج ـ قابلة لأن تنظمها بصورة حرة ـ بمعنى أن يكون في إمكانك تحديد متى وأين يتم تقديم هذه المكافآت.

وهنا يجب أن تلاحظ أن الأنشطة يمكن أن تستخدم كمكافآت شأنها في ذلك شأن

الأشياء المادية أو اللفظية، إذ يمكنك تحديد بعض هذه الأنشطة والتي ستستخدمها كمكافآت من خلال "جدول الرؤية الذاتية" (الخاص بك) وذلك باختيارك للأنشطة المحببة إليك ـ والتي إذا مارستها تبعث فيك السرور.

والقاعدة هنا في استخدام هذه الأنشطة تتمثل في الأنشطة الإيجابية سهلة الأداء ويمكن أن تستخدم المكافآت للأنشطة الإيجابية الصعبة الأداء.

وفيما يلي بعض الأمثلة للمكافآت التي يمكن لك أن تستخدمها:

أ ـ مكافآت مادية (ملابس ـ كتب ـ شراء بعض الأشياء المرغوب فيها).

ب ـ ممارسة أنشطة معينة (مثل الذهاب إلى السينما، الخروج للتنزه، الخروج إلى مقابلة ممتعة مع الأصدقاء، ممارسة السباحة أو أي نوع من أنواع الرياضة الخفيفة، مشاهدة عرض محبب إليك.

٣ـ والآن على كل فرد أن يحدد "قيمة" لقائمة المكافآت الذاتية إذ يتحتم عليه أن يعطي قيمة "درجة" تتراوح بين (١، ١٠) لكل مكافأة من المكافآت الذاتية التي ذكرها في قائمة المكافآت الذاتية ويقوم بتحديد هذه الدرجات لكل مكافأة ذاتية وفقا لما يراه من أهمية هذه المكافأة بالنسبة له.

٤ـ والآن على قائمة " الأعمال والتقييم الذاتي " عليك أن تحدد قيمة لكل هدف فرعي، حيث تعطي لكل هدف فرعي قيمة تتراوح بين (١، ١٠) بحيث توضح الدرجات كم نقطة تريد إحرازها أو تستحق أن تحرزها من خلال إتمام هذا النشاط، علما بأنه في إمكانك الاستغناء عن هذه الخطوة إذا ما كنت تستطيع إجراء هذا التقويم بصورة أفضل عن طريق التفكير (أي طريقة غير مكتوبة).

٥ـ في هذه الخطوة عليك إذا حققت هدفا، أن تمارس أو تقدم لنفسك المكافأة الذاتية التي بها نفس رقم النقاط التي كنت ترغب الحصول عليها من ممارسة هذا النشاط.

وأخيرا عليك أن تسجل العدد الكلي للنقاط التي أحرزتها على جدول الرؤية الذاتية الخاصة بك.

وعليك أخيرا أن تعلم أن المكافأة تصبح أكثر تأثيرا إذا ما تم تقديمها بصورة فورية أو مباشرة عقب أدائك للسلوك المرغوب فيه أو تحقيقك للهدف المراد أو المرغوب فيه كلما كان ذلك ممكنا.

وتذكر أن المكافأة يجب أن يعتمد احتمال تقديمها على أداء السلوك المرغوب فيه وبمعنى آخر، فإن المكافأة تقدم بسبب حدوث السلوك المرغوب فيه.

وفائدة التقدير بالدرجات هنا في كل من السلوك أو الهدف والمكافأة، تتمثل في سهولة الربط بين كلا الاثنين معا في سهولة ويسر.

٦ـ أخيرا سأل الباحث أفراد العينة عما إذا كان لأحد منهم تساؤل أو استفسار عن نقطة معينة.

قائمة المكافآت الذاتية

المكافآت المقترحة بمختلف أشكالها. والتي يمكن الحصول عليها (في متناول اليد). للسلوك المرغوب فيه.

١ـ
٢ـ
٣ـ
٤ـ
٥ـ
٦ـ
٧ـ
٨ـ
٩ـ
١٠ـ
١١ـ
١٢ـ
١٣ـ
١٤ـ
١٥ـ
١٦ـ
١٧ـ
١٨ـ
١٩ـ
٢٠ـ
٢١ـ
٢٢ـ
٢٣ـ
٢٤ـ
٢٥ـ

الجلسة السابعة:

التدعيم الذاتي السري Coverts Self Reinfocement

إجراءات المراجعة على الجلسة السابقة Check in procedures

قام الباحث في بداية الجلسة بالإجراءات الآتية:

* مراجعة واجب الأسبوع الماضي ثم إعطاء ملخص سريع عن الجوانب العقلية rational والشكلية للجلسة السابقة وما تبعها من واجب.
* سأل أفراد العينة عن أمثلة يقدمونها – وعما إذا كان لدى أحد منهم مشكلات، وراجع مع أفراد العينة إذا ما كان أغلب الناس لديهم مشكلات متشابهة (أي ترجع إلى نفس الأسباب).
* من خلال المناقشة أمكن العمل على تعزيز استبدال الأفكار لدى أفراد العينة.

واستبدال النقاط المتشابهة في خبرة أفراد العينة ومحاولة التركيز عليها وتوضيحها وشرحها ـ وأخيرا في هذا الجزء من الجلسة قام الباحث بمناقشة أفراد العينة في ما قاموا به من واجبات.

ثم قام بتوضيح التعليمات الخاصة بالجلسة الحالية لأفراد العينة.

الجوانب العقلية في التدعيم الذاتي السري: Coverts Self Reinforcement Rationale

قام الباحث بتوضيح ما يلي لأفراد العينة.

١ـ أشرنا فيما سبق إلى أن المكافآت أو العقاب يمكن كلاهما أن يحدث بصورة صريحة واضحة أو بصورة سرية ـ على سبيل المثال تناول قطعة من الكيك، تعتبر مكافأة صريحة بينما مدح الذات يعتبر مكافأة سرية، وهنا نجد أن الأفراد ذوي مفهوم الذات السالب، يميلون بصورة مستمرة إلى ما يعترض طريقهم من فشل أو عجز أو عوائق ويركزون أيضا على النتائج الفورية أو المباشرة للسلوك دون النظر إلى النتائج طويلة المدى، فإن مثل هؤلاء الأفراد أيضا يمكنهم أن يقدموا قائمة طويلة عن العقبات التي اعترضت طريقهم عند تحقيق هدف معين، وفي نفس الوقت يمكنهم إثبات أن عدداً من هذه العقبات قد أمكن تخطيه بفضل ما لديهم من خصائص إيجابية.

وهذا يحدث بالرغم من الحقيقة الواقعية التي تقر بأن لدى كل فرد مصادر للقوة أو بواعث جيدة على السلوك مثلها في ذلك مثل ما يوجد لديه اعتراضات أو عوائق لهذا

السلوك، وهنا على الفرد أن يعلم جيدا أنه بتكرار التفكير في العوائق فإن ذلك يمثل عملا ذاتيا سريا يقوم على آداب السلوك المرغوب فيه ـ وفي نفس الوقت فإن تكرار التفكير في مصادر القوة أو مصادر التعزيز يمثل عملية مكافأة ذاتية سريعة تدفعه وتساعده على أداء السلوك المرغوب فيه.

٢ـ حتى يمكن للفرد أن يتغلب على ما لديه من نزعة في الإفراط في العقاب الذاتي السري والإقلال من عدم الاهتمام أو التقصير في المكافأة الذاتية السرية، فإن الفرد يلزمه أن يتدرب على أن يمارس تقديم المكافأة الذاتية السرية على نحو ملائم.

٣ـ قائمة مصادر التعزيز: في هذه القائمة، على الفرد أن يسجل أفضل ما لديه من صفات أو خصائص (أي يحدد ما هي مصادر القوة والتعزيز بالنسبة له) وكذلك عليه أن يسجل ما لديه من خصائص أو صفات إيجابية ـ إذ أن هذه الصفات قد تكون سمات أو ميزات شخصية، وخصائص وحيدة يتمتع بها الفرد، أو إنجازات سبق أن حققها الفرد، أو صفات طبيعية و مواهب، أو علاقات مع أفراد آخرين. (ويجب مراعاة ألا تقل الأشياء المسجلة عن خمسة أشياء بحد أدنى).

* يتحتم على الفرد ممارسة الواجب الذاتي وقراءة هذه القائمة عند تحقيق أي شيء أو هدف أو نشاط إيجابي، حيث يُقصد بهذه القائمة عند قراءتها، تقديم مكافأة سرية عند القيام بنشاط يشعر معه الفرد بأنه بحالة جيدة.

يمكن أن تضيف فقرات إضافية إلى قائمتك إذا حدث شيء جدير بأن تضيفه، علما بأنه لو أصبحت القائمة طويلة جدا فإنك لست في حاجة إلى قراءة كل فقراتها طول الوقت، فقط خمس نقاط قد تكفي عند قراءتها لأداء الغرض من هذه القائمة.

قائمة مصادر التعزيز

كل ما يدخل السرور والبهجة على النفس مهما كان حجمه.

١ـ
٢ـ
٣ـ
٤ـ
٥ـ
٦ـ
٧ـ
٨ـ
٩ـ
١٠ـ
١١ـ
١٢ـ
١٣ـ
١٤ـ
١٥ـ
١٦ـ
١٧ـ
١٨ـ
١٩ـ
٢٠ـ
٢١ـ
٢٢ـ
٢٣ـ
٢٤ـ
٢٥ـ

الجلسة الثامنة:

تقويم البرنامج: Evaluation

إجراءات المراجعة على الجلسة السابقة Check in procedures

* مراجعة واجب الأسبوع الماضي **Last week assignment** ثم إعطاء ملخص سريع عن الجوانب العقلية **rational** والشكلية للجلسة السابقة وما تبعها من واجب.

* سأل أفراد العينة عن أمثلة يقدمونها ـ وعما إذا كان لدى أحد منهم مشكلات، وراجع الباحث مع أفراد العينة إذا ما كان أغلب الناس لديهم مشكلات متشابهة (أي ترجع إلى نفس الأسباب) .
* ثم من خلال المناقشة أمكن العمل على تعزيز استبدال الأفكار لدى أفراد العينة واستخراج النقاط المتشابهة في خبرة أفراد العينة ومحاولة التركيز عليها وتوضيحها وشرحها ـ وأخيراً في هذا الجزء من الجلسة شكر الباحث أفراد العينة على ما قاموا به من واجبات .

قام بتوضيح التعليمات الخاصة بالجلسة الحالية لأفراد العينة .

◆ **الاستمرارية والمتابعة بعد العلاج: Continuation after therapy**

قام الباحث بتوضيح ما يلي :

١ـ إنه فيما سبق (من خلال تطبيق البرنامج) قد قدم إليك عددا من النقاط الأساسية وثيقة الصلة باختزال المشاعر السالبة نحو الذات، كما أنه خلال هذا البرنامج، فإنك قد مارست تدريبات وتمارين عملية ركزت على هذه النقاط الأساسية .

٢ـ ومن أهداف هذا البرنامج، إمدادك بهذه النقاط الأساسية حتى يمكنك فيما بعد تطبيقها في الأسابيع والشهور القادمة، وذلك بطريقتك الخاصة، وفقا لما تم التدريب عليه أثناء تطبيق البرنامج .

وحتى تتمكن من ذلك، فإننا نقدم إليك بعض التطبيقات الإضافية من الاستمارات التي كنت قد استخدمتها خلال البرنامج، وذلك مساعدة منا لك حتى تستطيع ممارسة هذا البرنامج مرة أخرى في المستقبل إذا تتطلب الأمر، حتى يمكنك إن استطعت أن تتغلب على مشاعرك السالبة نحو ذاتك إذا عاودتك مرة أخرى، أو استعمال هذه الاستمارات وذلك حتى تتجنب أي شعور بتحقير الذات في المستقبل عندما ينتابك أي شعور بذلك .

◆ **إجراءات التقييم السلوكي: Behavioral Assessment Procedure**

١ـ **هدف هذا الإجراء**: هو أن يتيح الباحث الفرصة لكل من أفراد عينة البحث، كي يقدم عرضًا عامًا للبرنامج، إذ أن ذلك يمثل عملية تغذية راجعة لهم عن البرنامج **Feedback on the program**، حيث توجه الباحث في هذه الخطوة إلى أفراد العينة قائلا " قبل أن نبدأ القياس والإجابة عن الاختبارات، فإننا نريد أن نأخذ فترة زمنية أولا لكي نسمع

جميعا من كل واحد من أفراد المجموعة، ما الذي تعلمه من هذا البرنامج، وكيف سيتعامل معه فيما بعد إذ استدعى الأمر ذلك. أيضا ما هو رأي كل فرد في هذا البرنامج، وما هي النقاط الجيدة و النقاط الرديئة في هذا البرنامج؟

وقد بدأ الباحث بأحد الأفراد قائلا: " هل يمكنك أن تبدأ معنا الحديث وأن تخبرنا عما ستفعله في الأيام القادمة، وما هو شعورك نحو هذا البرنامج وما هو رأيك فيه؟

٢ـ وقام الباحث بإعطاء الفرصة كاملة لكل مفحوص لكي يستكمل حديثه بدون أي استجابة لفظية أو تشجيع المفحوص ـ وهنا تعامل الباحث كما يلي:

أـ عندما كانت الاستجابة الأولى التي تصدر من أحدهم تستغرق على الأقل دقيقة واحدة، فكان الباحث يعبر عن شكره للمفحوص على ما قدمه من عرض ثم ينتقل بالحديث بعد ذلك إلى فرد آخر حيث يقول له: " هل يمكن أن تحدثنا عما ستفعله في الأيام القادمة وما هو شعورك عن هذا البرنامج وما هو رأيك فيه "

بـ وعندما كانت استجابة الفرد تستغرق أقل من دقيقة فكان الباحث يشجع المفحوص على مزيد من الحديث، قائلا: هل يمكن أن تخبرنا أكثر عن خبراتك؟ وفي نفس الوقت يبقى صامتا على الأقل لمدة ثلاث دقائق حتى يتأكد من أنه قدم كل ما لديه من حديث.

جـ وعندما كانت استجابة الفرد طويلة أكثر من اللازم (أكثر من أربعة دقائق) فقد قام الباحث بمقاطعته في الحديث قائلا شيئًا ما، مثل شكرا، . . . . إنني أريد أن أعرف مزيد من التفاصيل عن هذا الموضوع فيما بعد، بينما الآن أريد أن أعطي كل فرد فرصته كي يعبر عن رأيه .

٣ـ ثم قام الباحث بعد ذلك بجمع التعليقات و قدم مناقشة وجيزة عبارة عن تعليقا مناسبا على البرنامج وعلى تعليقات المفحوصين.

الجلسة التاسعة:

تطبيق القياس البعدي.

* تم تطبيق مقياس تينسي لمفهوم الذات كقياس بعدي.
* حفلة سمر متواضعة، حيث شكر فيها الباحث أعضاء المجموعة وقام بعض الأعضاء بإلقاء بعض الكلمات مع تقديم بعض الحلوى والمشروبات الساخنة والباردة. . . إلخ.
* طلب الباحث من أعضاء المجموعة ضرورة الالتقاء مرة أخرى بعد شهرين مع ضرورة الالتزام بما تم التدريب عليه خلال البرنامج وذلك لتطبيق الاختبار مرة أخرى.

خلاصة وتعقيب:

* تبين من هذا الأسلوب الإرشادي ـ من خلال نتائجه ـ أنه يتناسب مع مرحلة المسنين، حيث إن المسن يحتاج إلى المزيد من التحكم الذاتي في المواقف المختلفة، فضلا عن حاجته إلى أن يفهم نفسه، فيقومها ويصل ـ بالتدريج ـ إلى أن يكافئ نفسه أو يعاقبها، حتى يصل إلى السلوك المرغوب فيه، وهو الذي يستطيع أن يتحكم فيه وهو بذلك يصبح على درجة عالية من البهجة والسرور.

ولقد لاحظ الباحث، أن مكافأة المسن لنفسه في البداية كانت نادرة ولكن ـ بالتدريج ـ أخذت مساحة المكافأة تتسع على حساب مساحة العقاب، فهو الذي يلاحظ سلوكه، ويقرر بنفسه أسلوب المكافأة

ومن السلبيات التي سجلها المسنون بالاستمارات الخاصة بالجلسات:

- وجود أنشطة إيجابية ينبغي أن نقوم بها مثل زيارة بعض الأصدقاء، ولكن إقامتنا بدار المسنين تعوق ذلك.
- إن مجالات الأنشطة الإيجابية بالنسبة لدور المسنين ضيقة وحتى عندما نشاهد التليفزيون، لا نجد من البرامج التي تهتم بشئوننا أو التي نستفيد منها.
- كان المسنون يخطئون في وضع الأهداف، فقد كانوا يخلطون بين الهدف العام (طويل المدى) وبين الأهداف الفعلية.

ومن الإيجابيات التي ظهرت في هذه الجلسات:

- تنافس بعض الأعضاء في تسجيل الأنشطة اليومية التي يقومون بها خاصة في الجلسات الأخيرة.
- ارتبطت مناقشاتهم بمشكلات كل منهم الحياتية، ويتحدثون كثيرا عن ماضيهم وخاصة الأعمال التي تمثل إنجازات.
- أن بعض الأعضاء أصبح لديهم الآن مقدرة على أن يقلموا نقدا موضوعيا لأنفسهم بعدما كان ذلك في بداية الجلسات أو قبل الجلسات أمرًا صعبًا، وأصبح الآن يتقبل النقد بروح عالية.
- التخلي كثيرًا عن النرجسية التي كان المسنون يتصفون بها، وهذا يساعد على تحسين مفهوم الذات لديهم والذي يمثل جوهر الشخصية.

ومن المقترحات التي وردت في الاستمارات الخاصة بالجلسات:

- اقترح بعض المسنين أن تكون الجلسات خارج دار المسنين، وذكر بعضهم أن تكون في أحد الأندية الرياضية.
- اقترح بعضهم أن يشترك مدير الدار ضمن المجموعة حتى يشترك معهم في الحوار ويشعر باحتياجاتهم وتوفير الأنشطة اللازمة لهم.
- وصل الأمر بمقترحاتهم حينما اقترح أحدهم بقوله: بأن يقوم كل منا بمراجعة الواجبات لزميله.

ومن خلال ما سجلوه في الاستمارات ومن خلال الحوار اللفظي نلاحظ التالي:

- كانوا يسجلون أشياء كثيرة عن سلوكهم اليومي سواء منها السلبي أو الإيجابي بكل صراحة.
- استطاع كل منهم أن يتحدث وأن يناقش وأن يحاور داخل المجموعة أثناء الجلسات بنوع من الثقة المتبادلة وهذه خطوة إيجابية نحو تحسين مفهوم الذات.
- أصبحوا يوجهون نقدا إلى أنفسهم، بشكل موضوعي مما جعلهم يخرجون عن عزلتهم والمشاركة فيما يهم الآخرين، ولم تكن هذه الصورة واضحة في بداية الجلسات.
- لوحظ أن كلاً منهم يطلع زميله على جداوله وأنشطته واستماراته وهذا يمثل تقدمًا نحو تحسين مفهوم الذات نحو الآخرين.
- كتب بعضهم عبارات تدل على تقدمهم من الناحية الجسمية والفكرية " لقد دب فينا النشاط الجسدي ودبت فينا الأفكار والتفكير والنشاط كما لو كنا في عمر الشباب"

من خلال آرائهم في المرشد: يمكن تسجيل عينة مما كتبوه في هذه الاستمارات:

- أنه يتدخل كثيرًا في المناقشات
- يتحمل كثيرًا من شطحاتنا
- يساعد كل عضو في أن يعبر عما بداخله

" ولقد لاحظ الباحث (المرشد) أنهم كانوا يتوجسون خيفة وحذرًا منه في بداية الجلسات".

في بداية الأمر، وبالتدريج وجدوا أنفسهم ينساقون نحو تحقيق خطوات البرنامج.

ففي البداية كانوا يهملون في استماراتهم وواجباتهم . . . . إلخ . ثم أخذوا الاتجاه إلى أسلوب الجدية في تنفيذ خطوات البرنامج ، وملاحظة سلوكهم بأنفسهم ونقدها وتحديد أسلوب الثواب والعقاب لنفسه وبنفسه .

ولقد لاحظ الباحث أن بعض المسنين أخذوا يتغيبون عن بعض الجلسات مبررين ذلك بأعذار مختلفة ، حيث إن عمليه الضبط وكثرة الالتزامات من أنشطة ومقارنات وغيرها جعلت بعضهم يشعر بصعوبة هذا البرنامج .

توصية الباحث:

إن هذا البرنامج ليس مقصوراً على مرحلة المسنين فقط ، ولكن يمكن تطبيقه على عينات من مراحل عمرية مختلفة ، فقط يلزم التصميم بشكل جيد ومناسب .

الفصل الثامن

البرامج الإرشادية المدرسية

- مقدمة
- تعريف الإرشاد النفسي المدرسي
- المرشد النفسي المدرسي
- الحاجة إلى مرشد نفسي مدرسي في مدارسنا
  * الحاجة إلى مرشد نفسي مدرسي في المدرسة الابتدائية
  * الحاجة إلى مرشد نفسي مدرسي في المدرسة الإعدادية (المتوسطة)
  * الحاجة إلى مرشد نفسي مدرسي في المدرسة الثانوية
- الخصائص التي يجب أن يتحلى بها المرشد النفسي المدرسي
  * الخصائص النفسية
  * الخصائص الأخلاقية
  * الخصائص الشخصية
- خصائص المرشد النفسي الفعال
- إعداد المرشد النفسي المدرسي
- ماذا نريد من المرشد النفسي المدرسي
- برنامج الإرشاد النفسي المدرسي
  * تعريف البرنامج الإرشادي النفسي المدرسي
  * بعض الأسس التي يجب أن تراعيها لجنة وضع البرنامج الإرشادي النفسي
  * برنامج رابطة مونتانا للمرشد النفسي المدرسي
    ١ـ مرحلة التخطيط
    ٢ـ مرحلة التصميم
    ٣ـ مرحلة التنفيذ
    ٤ـ مرحلة التقييم
- صورة أخرى من: تخطيط وتصميم برنامج الإرشاد النفسي المدرسي

* مقدمة

* خطوات تخطيط وتصميم البرنامج الإرشادي النفسي

١ـ تحديد الفئة المستفيدة من البرنامج

٢ـ مناقشة ميزانية البرنامج

٣ـ تحديد أهداف البرنامج

٤ـ تحديد الوسائل والأساليب التي تحقق الأهداف

٥ـ تحديد الخدمات التي يقدمها البرنامج

٦ـ تحديد الهيكل الإداري للبرنامج

٧ـ مرحلة التنفيذ

٨ـ تقييم البرنامج

- فوائد البرنامج الإرشادي المدرسي

- نموذج مقترح لتدخل المرشد النفسي المدرسي لمواجهة بعض المشكلات الطلابية الشائعة

* انخفاض تقدير الذات

* القلق

* التحصيل الأكاديمي المنخفض

* الخجل

- بعض الدراسات الحديثة حول الإرشاد النفسي المدرسي

- قراءات إضافية في موضوع برنامج الإرشاد النفسي المدرسي

البرامج الإرشادية المدرسية

يعيش شباب اليوم في مرحلة خطيرة مملوءة بالمثيرات، حيث السماء المفتوحة والتي تترجمها القنوات الفضائية، والتقدم المذهل في عالم تكنولوجيا المعلومات، فضلاً عن ما يسمى بالعولمة ونشر الثقافات المتعددة بشكل جبري.

والطلاب في المدارس في حاجة إلى من يرشدهم إلى أمور كثيرة، ليس فقط في حل مشكلاتهم الأكاديمية والسلوكية والأسرية والمدرسية ولكن أيضًا في مساعدتهم في إبراز مواهبهم ويتمثل ذلك في اكتشاف ورعاية الموهوبين منهم، مما ينعكس بالنفع لهم ولأوطانهم.

وللحفاظ على الثروة البشرية في مدارسنا والمتمثلة في الطلاب من الانحرافات السلوكية والانحرافات الثقافية غير المحسوبة، كان لابد وأن يكون للخدمة النفسية دور في ذلك، والتي تتمثل في وجود الإرشاد النفسي المدرسي والذي يقوده المرشد النفسي المدرسي، أو ما يسمى في المدارس المصرية في الوقت الحالي "الإخصائي النفسي".

تعريف الإرشاد النفسي المدرسي:

"إن من يعود إلى الأدبيات الخاصة بالموضوع، يجد أن الكُتَّاب قد اختلفوا في تعريفهم للإرشاد النفسي المدرسي، فبعضهم نظر إليه نظرة واسعة، بحيث شمل نواحي الإرشاد جميعها، والبعض الآخر قصره على اختيار نوع الدراسات الملائمة والنجاح فيها.
(حمود، ١٩٨٨، ص٨٧)

ويقوم الإرشاد النفسي المدرسي على التفاعل بين طرفين، يمثل الطرف الأول المرشد النفسي المدرسي وهو الذي يقدم الخدمة النفسية، وهو شخص خبير ومؤهل لهذا العمل، والطرف الثاني يتمثل في الطلاب الذين يتلقون الخدمة النفسية وهم في حاجة إليها، وقد يسعون إليها في بعض الأحيان.

وقد تتم عملية الإرشاد النفسي المدرسي من خلال تخطيط وتصميم لبرنامج الإرشاد النفسي المدرسي، والذي سيتم توضيحه في الصفحات القادمة.

وقد يكون الإرشاد النفسي المدرسي على مستوى رابطة تهتم بهذا الموضوع في الدولة،

كمـا هو الحال في الرابطة الأمريكية للمرشد المدرسي. (ASCA). وقد يكون على مستوى مديـرية التربية والتعليم والتي تضم العديد من الإدارات والمدارس، وقد يكون على مستوى الإدارات التعليمـية التي يتبعها العديد من المدارس، وقد يكون على مستوى المدرسة، وفى هـذه الحالـة لابـد مـن توفر الإمكانات اللازمة لنجاح البرنـامج الإرشادي، وفى مقدمة هذه الإمكانات، الجوانب المالية والبشرية المدربة والمؤمنة بأهمية الإرشاد النفسي المدرسي.

المرشد النفسي المدرسي: School counselor

هـو الفـرد الـدارس لعلم النفس على مستوى جامعي (كليات الآداب، وكليات التربية) حيـث يـزود بقاعـدة علمـية تتـضمن علم النفس العام وميادينه، ويتخصص مهنيًا في إطار التربية والتعليم. *(زهران، زهران، ١٩٩٧، ص٤١)*

والمرشـد النفسي المدرسي، هو مرشد ومربى يعمل في المدارس ويشار إليه على أنه مرشد تربوي ونفسي. *(Wikipedia the free encyclopedia)*

والمرشـد النفـسي المدرسـي هـو القـائم على إدارة البرامج الإرشادية المدرسية بالمدارس، والإرشـاد النفـسي المدرسـي يقوم بمعرفة مصادر القوة في شخصية الفرد ويعمل على تنميتها لصالح الفرد وبما يخدم المجتمع. *(حمود، ١٩٩٨، ص٨٨)*

وهـو الفـرد الذي يتمتع بثقافة نفسية عالية، وخاصة في مجال التوجيه والإرشاد النفسي، وتلقـى الكـثير مـن الـتدريب ويتوفـر لديـه قـدر مـن المعـايير الأخلاقـية تمكنه من مساعدة الطلاب، وتحقيق أهداف الإرشاد النفسي المدرسي.

ومـن الأفـضل أن يحـصل المرشـد النفـسي على دورات تربوية خاصة، وكذلك دورات تدريبـية تـؤهله للعمـل في المجـال المدرسـي، ويفـضل الحاصلون على دبلومات الدراسات العليا أو الحاصلون على درجة الماجستير. *(زهران، زهران، ١٩٩٧، ص٤١)*

مـن خـلال مـا تقـدم، نرى أن المرشد النفسي المدرسي هو ذلك الفرد المسلح بالمعلومات النفـسية في المجـالات المخـتلفة وخاصـة في نظريات الإرشاد النفسي وتطبيقاتها الإرشادية، وفن إدارة المقابلات الإرشادية، وإدارة وتصميم البرامج الإرشادية . . . . إلخ.

وهـو الفرد الذي نجح في عدد من الدورات وورش العمل حول موضوع الإرشاد النفسي المدرسي، حيث تم اختياره في نهاية هذه الدورات بشكل نظري وعملي.

وهـو ذلـك الفرد الذي يصبح مرجعًا في الإرشاد النفسي المدرسي لكل العاملين بالمدرسة مـن إدارة مدرسـية، ومدرسـين، وإخـصائيين اجتماعـيين، وطـلاب، وكـذلك لأولـياء الأمور.

الحاجة إلى مرشد نفسي مدرسي في مدارسنا:

تقتضي الحاجة إلى مرشد نفسي ما رسي في مدارسنا للأمور التالية:

١ـ زيـادة عـدد الطـلاب في المـدارس، وكـثافة الفصول الصفية، مما أدى إلى ضرورة تواجد المرشد النفسي المدرسي لمواجهة ما يمكن أن يطرأ من مشكلات ناتجة عن ذلك.

٢ـ انتـشار مـا يـسمى "التمركـز حول الطالـب" بدلاً من الفكر القديم التمركز حول المادة، وهذا يقتضي وجود تركيز من جانب الإدارة المدرسية وفريق العمل الاجتماعي والنفسي وعلـى رأسـهم المرشـد النفـسي المدرسـي علـى الـشئون الخاصـة بالطالـب، الأكاديمية، الشخصية، الاجتماعية، المهنية والأسرية.

٣ـ الحاجـة إلى فهـم مطالـب الـنمو للمـراحل العمـرية المختلفة للطلاب ومساعدتهم على تحقـيقها وإرشـادهم ليتم عبورهم من مرحلة عمرية إلى أخرى بصورة طبيعية دون تخزين للمشكلات النفسية.

٤ـ انتـشار الـثقافات الوافدة والمغرضة إلى عالمنا العربي والإسلامي، بهدف تدمير الشباب، فكـان لابـد وأن تقـع علـى المدارس مسئولية كبيرة وهى العمل على تنقية هذه الثقافات والتـصدي للمغـرض مـنها والـتي تمثل تهديداً للطلاب، مما يستدعى ذلك مرشداً نفسيًا مدرسيًا مدربًا ويتميز بخبرة عالية.

٥ـ فقـر الإدارات المدرسـية بوضـعها الحالـي للجانـب النفسي والإرشادي، فلم تعد قادرة علـى أن تقـوم بمهمـة الإرشـاد في المدرسـة في هذا العصر المملوء بالصراعات والتقلبات والاكتـشافات الحديـثة وثـورة تكنولوجيا المعلومات، مما يستدعي أن يكون بكل مدرسة مرشد نفسي مدرسي.

الحاجة إلى المرشد النفسي المدرسي في المدرسة الابتدائية:

١ـ يـتم تجهيـز وإعـداد المرشـد النفـسي المدرسـي بالمرحلة الابتدائية كي يستطيع التعامل مع حاجات النمو للأطفال في هذه المرحلة.

٢ـ الحاجة إلى إعداد وتجهيز التلاميذ في هذه المرحلة إلى عبورهم إلى المرحلة التالية.

٣ـ يمكن للمرشد النفسي المدرسي تطبيق العلاج باللعب لدى بعض التلاميذ في هذه المرحلة والتي تتناسب حالاتهم مع ذلك النوع من العلاج.

٤ـ إن سنوات المرحلة الابتدائية هي التي تبدأ فيها عملية نمو مفهوم الذات الأكاديمي، وهذه المرحلة في حاجة إلى تنمية هذا المفهوم حتى يصبح أساسًا للمراحل الدراسية التالية.

٥ـ توصف هذه المرحلة بأنها مرحلة بداية نمو عملية اتخاذ القرار والتواصل، فضلاً عن بعض المهارات الأخرى.

٦ـ مساعدة التلاميذ على تنمية الخيال بالوسائل التربوية والنفسية اللازمة.

٧ـ إضافة إلى ذلك العمل على مساعدتهم في الجوانب الأكاديمية والاجتماعية حتى يتحقق لهم النجاح مستقبلاً.

الحاجة إلى المرشد النفسي المدرسي في المدرسة الإعدادية (المتوسطة):

١ـ استمرار المساعدة في المجال الأكاديمي للطلاب وذلك لإعدادهم للقرن الواحد والعشرين ولهذا العالم المتغير.

٢ـ محاولة اكتشاف الاهتمامات المتعددة التي يبدأ ظهورها في هذه المرحلة.

٣ـ الحاجة إلى تجهيز الطلاب في هذه المرحلة للدخول في مرحلة المراهقة بشكل هادئ.

٤ـ التركيز على ما تعلمه الطلاب في الصفوف كي يتم تطبيقه في حياتهم العملية مستقبلاً من خلال خطوات البرنامج الإرشادي.

٥ـ التعامل مع ما يشعر به الطلاب في هذه المرحلة من إرهاق حتى لا يؤثر ذلك على عملية النمو لديهم.

٦ـ التأكيد على هويتهم والتي ستبدأ ظهورها في هذه المرحلة بشكل واضح، ويتم التأكيد عليها بصورة أكثر في المراحل التالية.

٧ـ تدريب الطلاب في هذه المرحلة على حل مشاكلهم بصورة متدرجة.

٨ـ العمل على تهيئة المناخ النفسي للطلاب داخل الصف وخارجه مما يؤثر ذلك على الإنجاز الأكاديمي للطلاب.

٩ـ مساعدتهم بالتدريج على دخول المرحلة الدراسية التالية وهي المرحلة الثانوية.

١٠ـ مساعدتهم على ترسيخ القيم الإنسانية لديهم وتنمية مهاراتهم الاجتماعية اللازمة للاندماج في المجتمع.

الحاجة إلى المرشد النفسي المدرسي في المرحلة الثانوية:

١ـ من خصائص هذه المرحلة شعور الطالب بالحاجة إلى الاستقلال وتكوين الشخصية المستقلة ويحتاج من يساعده في المضي في هذا الطريق بشكل سوى يتناسب مع الحياة في البيئة الأسرية والمدرسية.

٢ـ المساعدة التربوية والنفسية للطلاب في سبيل التقدم أكاديميًا وتنمية الأجواء لضمان النجاح الأكاديمي.

٣ـ مساعدة الطلاب في هذه المرحلة على عبور ما يتعرضون له من ضغوط نفسية وما ينجم عنها من مشكلات مثل اللامبالاة الأكاديمية، القلق، الشجار والبلطجة أو ما يسمى بسوء التوافق السلوكي.

٤ـ توضيح الرؤية السليمة بشكل أو بآخر حول كيفية اختيار الأصدقاء الذين يتميزون بالأخلاق الحميدة، والبعد عن أصدقاء السوء وما ينتج عنهم من مشكلات متعددة.

٥ـ المساهمة في حل مشكلة قلق الامتحانات والضغط الأكاديمي، خاصة وهم يعيشون تحت ظلال حمى الثانوية العامة والحصول على أعلى الدرجات.

٦ـ مساعدة الطلاب على تنمية ميولهم واتجاهاتهم والتي تظهر بوضوح في هذه المرحلة العمرية.

٧ـ مساعدة الموهوبين من الطلاب في هذه المرحلة بأسلوب تربوي ونفسي ومن خلال برامج خاصة لمساعدة الموهوبين.

٨ـ الحاجة إلى إرشاد الطلاب لاستقبال مرحلة ما بعد الثانوية والاستعداد لاختيار الكليات أو التخصصات المستقبلية التي تتناسب معهم.

٩ـ الاستمرار في مساعدتهم على ترسيخ القيم الإنسانية لديهم وتنمية مهاراتهم الاجتماعية، وكيفية التعامل مع المجتمع بشكل سوى.

ويجب أن يتضمن برنامج الإرشاد النفسي المدرسي في المرحلة الثانوية الأمور التالية:

- تدعيم المهارات الأكاديمية.
- التخطيط لما بعد مرحلة الثانوية.
- الإعداد وتجهيز الطلاب لفهم الذات والآخرين.
- كيفية التعامل مع الأنداد.
- تحسين المهارات الاجتماعية وفن التعامل مع المجتمع.

ـ سيكولوجية التواصل وعملية اتخاذ القرار.
ـ الخدمات الاستشارية السريعة.
ـ حل مشكلات ناتجة عن الضغوط النفسية في هذه المرحلة.
ـ مساعدات في مجال حمايتهم من الحملات الثقافية المغرضة.
ـ غياب الطلاب عن المدرسة.
ـ قلق الامتحانات.
ـ الأسلوب الصحيح للاستذكار وإدارة الوقت.

الخصائص التي يجب أن يتحلى بها المرشد النفسي المدرسي:

أولاً: الخصائص النفسية:

١ـ التوافق النفسي الناضج.
٢ـ تقبل الغير بغض النظر عن شخصياتهم.
٣ـ القدرة على التعاون مع الآخرين.
٤ـ الاتجاه الإيجابي نحو مساعدة الآخرين.
٥ـ القدرة على الإيحاء والتأثير.
٦ـ الاعتراف بنواحي القصور التي تكتنف عمله.
٧ـ الذكاء المرتفع.
٨ـ التوافق فيما بين المبادئ والمعتقدات الشخصية من جهة، وثقافة المجتمع من جهة أخرى.
٩ـ الالتزام بالأخلاقيات العامة للمجتمع. *(الريماوي، ١٩٩٨، ص٤٨)*

ثانيًا: الخصائص الأخلاقية: (انظر ما ورد في الفصل الأول)

١ـ المحافظة على سرية المهنة والمتمثلة في أسرار الطلاب، وهذا يجعله جديراً بثقتهم.
٢ـ عدم الاستفادة بشكل ما من علاقته ببعض الطلاب، خاصة الذين يتمتع آباؤهم بمراكز هامة.
٣ـ الصدق في القول، والإخلاص في العمل، على أن يشعر بذلك الطلاب والمسئولون بالمدرسة.
٤ـ الحرص على تقديم المعلومات اللازمة بشكل صادق وشفاف.
٥ـ إعطاء مساحة من الحرية أمام الطلاب المشتركين بالبرنامج للتعبير بحرية عن مشكلاتهم ومطالبهم.
٦ـ الالتزام بالميثاق الأخلاقي المنظم لهذه المهنة.
٧ـ تقبل المواقف التي تتعارض مع أفكاره طالما كانت في صالح الطلاب.

ثالثًا: الخصائص الشخصية:

١ـ أن يتحلى بالصبر.
٢ـ أن يكون مرحًا وبشوشًا.
٣ـ الالتزام بالموضوعية.
٤ـ أن يلتزم بالعدالة بين الطلاب.
٥ـ أن يتحلى بروح التسامح بين الطلاب.
٦ـ أن تكون ثقافته ومعلوماته واسعة.
٧ـ أن يكون شخصية هادئة ورزينة.
٨ـ أن يكون صاحب مظهر حسن.
٩ـ أن يكون متنوعًا في اهتماماته.
١٠ـ أن يكون شخصية محبوبة لدى الجميع.

خصائص المرشد النفسي المدرسي الفعال:

يجب أن نفرق بين مرشد نفسي مدرسي جيد وآخر ليس على المستوى المطلوب، هناك بعض الخصائص التي يتميز بها المرشد النفسي المدرسي عن غيره من زملائه وهي:

١ـ **فهم الذات Self- awareness**: تتمثل صفة فهم الذات لدى المرشد النفسي المدرسي في الذكاء والقدرة على الابتكار والإبداع، والمنافسة المهنية الشريفة، والكفاية العالية في إدارة الجلسات الإرشادية، الفردية والجماعية، والجدية، الديمقراطية في التعامل مع المسترشد والقدرة على تكوين تفاعل مع المسترشد.

٢ـ **الدافعية الشخصية Personal Motivation**: وتتمثل هذه الصفة في الرغبة في النجاح لدى المرشد النفسي المدرسي في عمله الإرشادي واستقلاله الذاتي، والمحافظة على صحته النفسية والجسمية، والقناعة بداخله، وهو يعمل على أن يكون له مركز اجتماعي ملائم.

٣ـ **يمتلك قيم السعادة والتفاؤل Value Happiness**: وهي تتمثل في الحرية الشخصية والصدق الواضح، والتفاني والإخلاص عند أدائه لعمله والقدرة على النقد الذاتي البناء، ويعتنق مبادئ ومعتقدات وقيم المجتمع الذي يعيش فيه، بما يحقق له التوافق وتقبل الجماعات التي يتعامل معها.

٤ـ **المشاركة الوجدانية مع الآخرين Feeling about other people**: وتتمثل هذه القيمة بتفهم المرشد النفسي المدرسي للمسترشد وتقبله وإظهار الرغبة في مساعدته وحل مشكلاته، والتحلي بالصبر والدقة في تعامله، وبالسرور والابتهاج عند مقابلته، والهدوء والاستماع له وتشجيعه على سرد ما يجيش به صدره من أسرار. (حمود، ١٩٩٨، ص٩٣)

إعداد المرشد النفسي المدرسي:

لم تعد درجة البكالوريوس في علم النفس كافية لتأهيل الفرد ليمارس مهنة المرشد النفسي المدرسي، ولقد ذكرت أغلب الجمعيات النفسية للإرشاد النفسي المدرسي، بضرورة وجود دبلومة على الأقل بعد درجة البكالوريوس، بحيث تكون ذات محتوى مناسب لإعداده نظريًا ومهنيًا.

ولقد عرض " الريماوى ١٩٩٨ " في دراساته حول الاختصاصي النفسي المدرسي الذي نريد، الإعداد الأكاديمي والمهني كما يلي:

٦٠ ساعة معتمدة على مستوى الدراسات العليا:

أ ـ مواد إجبارية: (الصحة النفسية ـ تطور الطفل والمراهق ـ الإدارة المدرسية ـ التعلم ـ السلوك والدافعية ـ نماذج التدريس ـ القياس النفسي والتربوي ـ الإرشاد الفردي والجماعي ـ الإرشاد الأسري ـ تصميم البحث وأساليبه الإحصائية ـ التخطيط التربوي ـ علم النفس المدرسي).

بـ ـ التدريب الميداني: فصلان دراسيان ٢٤ ساعة معتمدة (سنة امتياز).

(الريماوى، ١٩٩٨، ص ص ٤٨ – ٤٩)

ولقد اشترك كاتب هذه السطور في وضع برنامج لدبلوم التوجيه والإرشاد الطلابي بكلية التربية جامعة الملك فيصل، حيث اشترطت وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية على خريجي قسم الدراسات الاجتماعية بالجامعة، بجميع تخصصاته الحصول على الدبلوم ليتمكنوا من العمل في مجال الإرشاد النفسي للطلاب.

وكان من بين مميزات هذا البرنامج ما يلي:

١ـ إعداد مرشد نفسي مدرسي مؤهل علميًا وعمليًا لممارسة مهنة الإرشاد النفسي المدرسي.

٢ـ إعطاء الفرصة لخريجي أقسام علم النفس، الاجتماع، الخدمة الاجتماعية بالالتحاق بهذا البرنامج وإعدادهم لهذه المهنة، حيث أصدر ديوان الخدمة المدنية قرارًا بشمول وظائف الإرشاد الطلابي بلائحة الوظائف التعليمية بموجب القرار رقم ٤٠٩٩٧ بتاريخ ٢ / ١١ / ١٤١٧ هـ بأن يقتصر العمل في وظيفة مرشد طلابي على الخريجين الحاصلين على برنامج متخصص في مجال التوجيه والإرشاد الطلابي لمدة عام دراسي، وذلك بعد

الحصول على الدرجة الجامعية في تخصص (علم النفس، علم الاجتماعي، الخدمة الاجتماعية).

٣ـ من حق الحاصلين على هذا الدبلوم في التوجيه والإرشاد الطلابي الالتحاق ببرنامج الماجستير في التوجيه والإرشاد النفسي بكلية التربية طبقًا للشروط الواردة في هذا الشأن.

هذا البرنامج يزود الخريجين بالمهارات والمعارف التالية:

١ـ مهارة التخطيط وإدارة البرامج الإرشادية بالمدارس.
٢ـ توجيه الطلاب وإرشادهم في جميع النواحي النفسية والتربوية والاجتماعية.
٣ـ القدرة على اكتشاف قدرات واستعدادات وميول الطلاب وتوجيهها لما فيه مصلحة الطالب والمجتمع.
٤ـ العناية بالمتأخرين دراسيًا، والعمل على رفع شأنهم من خلال وضع البرامج اللازمة لذلك.
٥ـ القدرة على اكتشاف الموهوبين من الطلاب ورعايتهم ونمو مواهبهم من خلال وضع برامج إرشادية تساعدهم وتساعد في ذلك.
٦ـ المساعدة في التقدم الأكاديمي.

مدة هذا البرنامج:

عام دراسي كامل يقسم إلى فصلين دراسيين: ويقسم كما يلي:

أولاً: مواد إجبارية: (التوجيه والإرشاد النفسي ونظرياته ـ الصحة النفسية ـ علم نفس النمو ـ تخطيط وإدارة برامج الإرشاد الطلابي ـ علم الاجتماع ـ دراسة الحالة ـ سيكولوجية الشخصية ـ أساليب وأدوات الاتصال في الإرشاد الطلابي ـ نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية ـ الاختبارات والمقاييس).

ثانيًا: التربية الميدانية: بجانب المقررات الدراسية، والتي تمثل الإعداد النظري، كان ولابد من الجانب المهني (العملي)، والذي يتم تطبيقه في الميدان، ويتم قياس الطالب في التربية الميدانية على أساس الجوانب التالية:

ـ مدى مساهمته في النشاط المدرسي.
ـ وضع بعض البرامج المناسبة لمواجهة بعض الحالات العقلية.
ـ القدرة على تخطيط البرنامج وتنفيذه.

ـ مدى دقة الطالب في حصر معوقات البرنامج ووصول الحلول المناسبة لها.
ـ السجلات التي توضح مراحل تتبعه لعمله ومدى ابتكاره في عمله.
ـ علاقته بالإدارة المدرسية، وأولياء الأمور، والطلاب، والمدرسين.
ـ النواحي الشخصية، (مظهره، لباقته، مرونته، التصرف في المواقف المختلفة).

ولقد نجح هذا البرنامج في تخريج عدد من المرشدين القادرين على ممارسة العمل والمتمثل في الإرشاد النفسي المدرسي بمدارس "المملكة"، كما أصبح لديهم القدرة على تكملة الطريق بالالتحاق في برنامج الماجستير في التوجيه والإرشاد النفسي.
(برنامج دبلوم التوجيه والإرشاد الطلابي، كلية التربية، جامعة الملك فيصل)

ومن خلال Wikipedia، عرضت هذه الموسوعة فيما يخص إعداد المرشد النفسي المدرسي وتدريبه، أن المرشد النفسي المدرسي هو مرب أو معلم تخرج وأخذ رخصة وتدرب على الإرشاد النفسي ولديه من المؤهلات والمهارات الّتي تمكنه من مواجهة جميع احتياجات الطلاب الأكاديمية والشخصية / الاجتماعية والمهنية.

وطبقًا لمجلس إجازة الإرشاد والبرامج التربوية المتصلة به (CACREP) فإن برنامج الإرشاد النفسي المدرسي يجب أن يواجه معايير متعددة مثل:
ـ الهوية المهنية للإرشاد النفسي المدرسي (التاريخ ـ الهيئات . . . إلخ).
ـ دورات تعليمية في موضوعات الفروق الثقافية، التنمية البشرية، التنمية المهنية.
ـ إضافة إلى ذلك، يجب أن يحصل المرشد النفسي المدرسي على موضوعات رئيسية أخرى مثل: العمل الجماعي، التقييم، البحث وتقييم البرامج، أبعاد المعرفة. الأبعاد المتصلة بالإرشاد النفسي المدرسي.

وفي البرامج التي أقرها مجلس (CACREP) فإن الطالب الدارس للإرشاد المدرسي يجب أن يحصل على دراسات عليا داخلية تحت إشراف مرشد مؤهل بدرجة عالية (ماجستير على الأقل) مع حصوله على رخصة وشهادات مناسبة. *(CACREP,2001)*

وطبقًا لهذا المجلس، فقد قرر مؤخرًا أن يكون برنامج الإرشاد المدرسي على مستوى درجة الماجستير أو أعلى ويكون هذا البرنامج هو مشروع التخرج.

ونلاحظ أن كل ولاية لها شروط تختلف عن الولايات الأخرى، من حيث شروط في الدرجة العلمية، الرخص ومتطلباتها. فعلى سبيل المثال، نجد أن ولاية كاليفورنيا تطلب

مجرد درجة البكالوريوس مما سبب قلقًا حول مدى قدرة المرشدين النفسيين المدرسيين على ممارسة المهنة في تلك الولاية، ومع ذلك فإن ولاية كاليفورنيا لديها بالفعل مكتب اعتماد خدمات دائرة الطلاب (PPS) والذي يضع بضرورة اعتماد إكمال ٤٨ ساعة دراسية في تخصص الإرشاد النفسي المدرسي.

ويتم اختيار المرشد النفسي المدرسي كي يحصل على الشهادة القومية (الأمريكية) من إحدى هيئتين مختلفتين:

الأولى: الهيئة القومية لمعايير التدريس المهني (NBPTS) والتي تشترط ما يلي:

- ثلاث سنوات من الخبرة: وتقييم الأداء في محتويات خاصة بالنمو، التنمية البشرية، الاختلافات السكانية، برامج الإرشاد النفسي المدرسي، ونظريات الإرشاد.... إلخ.
- إجازة الولاية بالممارسة.

(ومع حلول شهر فبراير ٢٠٠٥ قدمت (٣٠ ولاية) حوافز مالية من أجل التشجيع على الحصول على هذه الشهادة العلمية).

الثانية: الهيئة القومية لإجازة المرشدين (NBCC) وتتطلب ما يلي:

- اجتياز الاختبار القومي للمرشد النفسي المدرسي المصدق عليه، أى المعتمد (NCSC) والذي يشمل (٤٠ سؤالاً) من أسئلة الاختيار من متعدد، (٧) حالات مشابهة للواقع والتي تقيم قدرات المرشد النفسي المدرسي.
- تتطلب درجة الماجستير وثلاث سنوات من الخبرة والتى تكون تحت إشراف المتخصصين. *(The free encyclopedia، From wikipedia ،School counselor)*

ماذا نريد من المرشد النفسي المدرسي:

بعد عرض هذه الخصائص المتنوعة للمرشد النفسي المدرسي والاختلافات في أساليب إعداده، يمكن لنا أن نقول، ما الذي نريده من المرشد النفسي المدرسي في القرن (٢١) وفي ظل هذا العالم المتغير الذي نعيشه، نريد ما يلي:

١ـ القدرة على تصميم وإدارة البرنامج الإرشادي المدرسي:

أـ وهذا يقتضي أن يكون مسلحًا بالمعلومات اللازمة لذلك، والفهم الشامل لنظريات الإرشاد النفسي، ومتى يستخدمها عند إعداد البرامج وفنيات الإرشاد المختلفة...

بـ ـ القدرة على تطبيق وتفسير الاختبارات والمقاييس النفسية اللازمة.

جـ ـ التسلح بمعرفة خصائص النمو للمراحل العمرية المختلفة.

د ـ الخبرة عند مناقشة تمويل البرامج الإرشادية.

هـ ـ القدرة على علاج المعوقات أثناء تنفيذ البرنامج ووضع الاحتياطات اللازمة لذلك، وكذلك العمل على تحقيق أهداف هذا البرنامج.

٢ـ القدرة على تصميم الاستبيانات المقننة:

أ ـ أن تكون لديه الخبرة التي تمكنه من استخدام الصدق والثبات عند تصميم الاستبيانات التي يريد استخدامها.

بـ ـ أن تكون لديه الرؤية الواضحة للخطوات التي تسير فيها الاستبيانات.

ج ـ الإلمام بالمبادئ الإحصائية التي تؤهله لتحسين أدائه العملي والمهني.

٣ـ القدرة على تصميم وإدارة المقابلة الإرشادية:

أ ـ التعرف على أنواع المقابلات الإرشادية وأهميتها وأهدافها.

ب ـ أن يكون متدربًا على إعداد المقابلة من بدايتها، فن توجيه الأسئلة، تسجيلها، كيفية إنهائها.... إلخ.

ج ـ الخبرة بعوامل نجاح المقابلة الإرشادية وعيوبها.

د ـ أن يكون مؤهلاً لممارسة فنيات المقابلة الإرشادية المختلفة (إنصات جيد ـ الاستيعاب الجيد لكل ما يقوله المسترشد ـ إلقاء الأسئلة ـ فنية الجلوس في مواجهة المسترشد.... إلخ).

٤ـ تقديم المساعدة الإيجابية للمسترشد:

أ ـ عند حل مشكلاته المدرسية، الأسرية، الأكاديمية،.....

ب ـ مساعدة الطلاب عند استفسارهم عن:

* نوعية الدراسة التي تناسب قدراتهم وميولهم.
* نوعية الأعمال التي تناسبهم.
* متطلبات هذه الدراسة وتلك الأعمال.

ج ـ تحويل المسترشدين (الطلاب) إلى جهات الاختصاصيين في حالة عجز الإرشاد النفسي المدرسي عن معالجتهم.

٥ـ التعاون مع إدارة المدرسة:

أ ـ العمل على رفع درجة ثقة الطلاب بإدارة المدرسة.

ب ـ الاشتراك مع اللجان التي تشكلها إدارة المدرسة والتى تهدف إلى خدمة الطلاب.
ج ـ التعاون في المجالات الإدارية والإشرافية إذا لزم الأمر.
د ـ تكوين علاقات طيبة مع الطلاب وإدارة المدرسة وأولياء الأمور.
هـ ـ مساعدة إدارة المدرسة في امتصاص غضب بعض الطلاب الثائرين نتيجة بعض الضغوط النفسية أو الاجتماعية.

٦ـ مساعدة المسترشدين في اتخاذهم لقراراتهم بأنفسهم:

أ ـ توضيح الرؤية الغامضة أمام الطلاب وإعطائهم الحرية في اتخاذ قراراتهم بأنفسهم.
ب ـ تفسير بعض أسباب المشكلات للطلاب والتي كانت عائقًا أمامهم في التقدم الأكاديمي.

٧ـ مساعدة المتأخرين دراسيًا من الطلاب في المدرسة:

أ ـ دراسة الأسباب الحقيقية وراء هذا التأخر الدراسي، هل هو شخصي، أسري، مدرسي....
ب ـ وضع البرامج المناسبة التي تساعد هؤلاء الطلاب للنهوض بهم.

٨ـ اكتشاف ورعاية الموهوبين بالمدرسة:

اهتمت الحكومات في الوقت الراهن برعاية الموهوبين لديها، رغبة منها أن يصبحوا كوادر علمية وفنية وأدبية بارزة تعمل على النهوض والتقدم في بلادها.

ويطلع بهذا الدور نخبة يبرز فيها المرشد النفسي بدور بارز، حيث يمكن له:

أ ـ أن يستخدم وسائل متنوعة لاكتشاف الموهوبين بالمدرسة.
ب ـ أن يضع البرامج المختلفة والتي تتناسب مع كل نوع من أنواع المواهب المختلفة. (أدبية ـ علمية ـ موسيقية ـ... إلخ).
ج ـ التعاون مع المدرسة والوزارة في وضع برامج خاصة لرعاية الموهوبين (مثل برامج للإثراء، أو برامج للإسراع....).

٩ـ أن يكون المرشد النفسي نموذجًا أخلاقيًا:

عليه الاهتمام بأن يصبح " نموذجًا " أخلاقيًا مما يؤثر ذلك على سلوكيات الطلاب، حيث يتشربونها ويقلدونها (نشر الأخلاق عن طريق النمذجة) والنموذج هذه المرة هو المرشد النفسي المدرسي.

١٠ـ القدرة على تطبيق البرنامج :

إن تقييم البرنامج من الأمور المفيدة في مجال الإرشاد النفسي المدرسي ، ماذا نعني بتقييم البرنامج . نعني به :

أ ـ تكشف عملية تقويم البرنامج ، إلى أي مدى حقق البرنامج الأهداف التي وضع من أجلها .

ب ـ الكشف عن مواطن القوة والضعف في هذا البرنامج .

ج ـ الكشف عن الأدوات والإجراءات التي عملت بكفاءة في هذا البرنامج .

د ـ ما هي الإيجابيات كي نعمل على تنميتها مستقبلاً ، وما هي السلبيات كي نعمل على معالجتها . *(الفحل ، ٢٠٠١ ، ص٢٠)*

وذكر "ماهر" نقلاً عن رن Wrenn,1973 ، حيث طور وجهة نظره حول الوظائف التي يمكن أن يقوم بها المرشد النفسي المدرسي وهي :

١ـ يقوم المرشد النفسي المدرسي بعملية الإرشاد النفسي للتلاميذ من أجل تطوير شخصياتهم من النواحي الشخصية ، الاجتماعية ، التربوية ، المهنية .

٢ـ يقدم المرشد النفسي المدرسي المشورة للمدرسين ومديري المدارس وأولياء الأمور فيما يتعلق بنمو التلاميذ شخصيًا واجتماعيًا وتربويًا ومهنيًا .

٣ـ ينظم ويفسر المعلومات والبيانات المتعلقة بالتلاميذ ويقدمها لمن له الحق في طلبها .

٤ـ ينظم ويدير باقي الخدمات الأخرى التي تندرج تحت التوجيه النفسي مثل خدمات المعلومات والتسكين والمتابعة . *(عمر ، ١٩٩٩ ، ص٩٥)*

برنامج الإرشاد النفسي المدرسي

تعريف البرنامج الإرشادي النفسي المدرسي:

هـو بـرنامج مخطـط منظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشـرة فـرديًا وجماعيًا لجميع من تضمهم المدرسة بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقـيام بالاختـيار الواعي المتقبل ولتحقيق التوافق النفسي داخل المدرسة وخارجها، ويقوم بتخطيطه وتنفيذه وتقييمه لجنة وفريق من المسئولين المؤهلين لذلك.

(زهران، ١٩٨٠ ، ص٤٣٩)

وطبقا لما ذكرته الرابطة الأمريكية للإرشاد النفسي المدرسي بخصوص البرنامج الإرشادي النفـسي المدرسـي. فـإن هـذا الـبرنامج يـضم مجموعة من المعتقدات والفلسفات التي توجه البرنامج ويركز هذا البرنامج على متطلبات ثلاثة هي:

- المطالب الأكاديمية.
- النمو المهني أو الوظيفي.
- المطالب الشخصية / الاجتماعية.

ومن خلال ذلك فإن برنامج الإرشاد النفسي المدرسي يمكن أن نقول عنه ما يلى:

- إن هذا البرنامج يصل إلى كل طالب.
- إنه شامل بمعنى وصوله إلى كل نطاقات المدرسة.
- إنه برنامج يقوم تصميمه أساسًا على الجانب الوقائي.
- إنه برنامج ينمو ويتطور بطبيعته.
- هـو جـزء لا يتجزأ من البرنامج التربوي الشامل والذي يهدف إلى دفع الطلاب إلى النجاح والتفوق.
- يـتم فـيه قـياس مـدى كفـاءة الطـلاب في الجـوانب: الأكاديمية والشخصية / الاجتماعية والمهنية.
- يـشتمل علـى أسـلوب التوجـيه المدرسـي والتخطيط على مستوى الفرد وتقديم الخدمات السريعة والعمل على مساندة النظام المدرسي.
- يتم تنفيذه بقيادة المرشد النفسي المدرسي المؤهل لذلك.
- يـتم الـتعاون مـن خـلال هـذا الـبرنامج مع جميع أصحاب المصلحة (الطلاب، المديرون، المدرسون، أولياء الأمور).

ـ يمكن تقييم البرنامج وتحليل نتائجه.

(The American School Counselor Association, 2003)

بعض الأسس التي يجب أن تراعيها لجنة وضع البرنامج الإرشادي النفسي والمدرسي:

إن أسس الإرشاد النفسي كثيرة ومتشابكة. ولكن ينبغي على واضع برنامج الإرشاد النفسي المدرسي أن يدركها. فقد تساعده على ضبط زوايا هذا البرنامج، ومن بين هذه الأسس ما يلي:

١ـ **إمكانية تعديل سلوك الإنسان وإمكانية التنبؤ به:** بالرغم من تعقد سلوك الإنسان، إلا أن التراث البحثي قد أثبت أنه يمكن تعديل هذا السلوك وكذلك إمكانية التنبؤ به، والسلوك قد يبدأ بالسلوك البسيط (السلوك الانعكاسي) **Reflexive behavior** وهناك السلوك الاجتماعي المعقد **Social behavior**.

والسلوك الإنساني ـ في العموم ـ سلوك مكتسب متعلم من خلال التفاعل مع البيئة الأسرية، المدرسية، والمجتمعية. ويمكن القول إنه سلوك ثابت نسبيًا ولولا هذه الصفة لما أمكن التنبؤ بسلوك الإنسان، ولكن تحت شروط معينة وضوابط مختلفة.

والمرشد النفسي المدرسي، يمكن له أن يعدل من بعض سلوكيات الطلاب، ولذلك عليه أن يفهم هذا السلوك ودراسة كيفية تعديله، وما هي الوسائل التي تعينه على ذلك.

٢ـ **إن سلوك الإنسان مرن وقابل للتعديل:** وقد يكون ذلك في السلوك الظاهري، وكذلك في السلوك المنظم لشخصية الإنسان مثل مفهوم الذات وتقدير الذات.

٣ـ **ميل الإنسان إلى المشاركة في الجماعة واتجاهه إلى اعتناق بعض الأفكار التي يؤمن بها:** وهذه الخاصية يمكن أن يتعامل معها المرشد النفسي المدرسي، عندما يكون هدف البرنامج الإرشادي المدرسي هو تصحيح اتجاهات الطلاب نحو موضوع من الموضوعات الاجتماعية، السياسية أو الدينية في إطار الانتماء للوطن الذي يعيش في كنفه.

ويمكن استخدام الإطار المرجعي للجماعة لمساعدته في تحقيق أهداف البرنامج الإرشادي النفسي المدرسي.

٤ـ **الاستعداد النفسي للفرد للتوجيه والإرشاد:** لابد وأن يؤمن المرشد النفسي المدرسي بأن الإرشاد لا يفيد مع الفرد الرافض بشدة لهذا الإرشاد، ولكنه على العكس من ذلك فإنه يأتي بنتائج إيجابية مع الفرد الذي يتمتع بدافعية داخلية تدفعه إلى تلقي التوجيه والإرشاد وشعوره الداخلي بضرورة تحسين حالته وتطويرها.

وهناك مثل يقول: "يمكن أن تقود الحصان إلى الماء ولكن لا يمكن أن تجبره على الشرب من النهر".

٥- **إن الإرشاد عملية مستمرة:** مستمرة، بمعنى استمرارها عبر المراحل العمرية للإنسان، فكل مرحلة عمرية لها ظروف نمو معينة وتحتاج إلى التوجيه والإرشاد النفسي، على سبيل المثال: مرحلة الطفولة: مطالبها ومشاكلها تختلف عن مرحلة المراهقة، وبالتالي تختلف الحاجات الإرشادية بينهما وهكذا.

٦- **إن الإنسان خيرٌ بطبيعته:** ولكن لا يمنع وجود ما يخالف ذلك بين البشر.

إن معلومات المرشد النفسي المدرسي حول طبيعة الإنسان الذي يتعامل معه، هي التي تحدد إلى أي النظريات الإرشادية يلجأ إليها لبناء برنامج إرشادي مدرسي يتناسب مع ذلك.

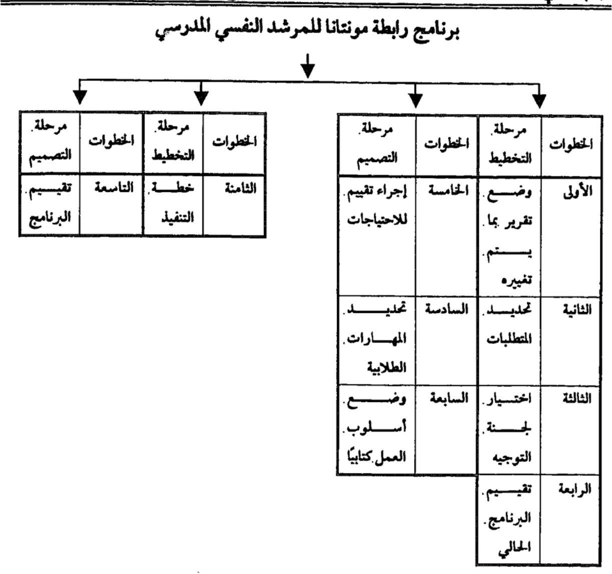
فهناك نظريات تنظر إلى الإنسان على أنه خيرٌ بطبيعته، وأن هناك بعض الظروف المجتمعية هي التي أدت إلى انحرافه بشكلٍ ما مثل نظرية "كارل روجرز" وهنا يمكن للمرشد النفسي المدرسي استخدام هذه النظرية، والتمركز حول هذا الإنسان ومساعدته على إزالة هذه المخاوف، وتمكينه من معرفة نفسه بشكل واقعي ومساعدته على إصدار قراراته وزيادة جرعات الثقة الكافية في هذا الشأن.

برنامج رابطة مونتانا للمرشد النفسي المدرسي Montana school counselor Association:

يختلف بناء وتصميم برنامج الإرشاد النفسي المدرسي من مجتمع لآخر ومن مدرسة لأخرى، ونختار من بين هذه الألوان برنامج رابطة مونتانا للمرشد النفسي (MSCA).

يقوم هذا البرنامج على أربع مراحل: وكل مرحلة لها خطوات إجرائية لنمو وتطور البرنامج ويمكن عرضه على النحو التالي:

برنامج رابطة مونتانا للمرشد النفسي المدرسي



الخطوات	مرحلة التخطيط	الخطوات	مرحلة التصميم
الأولى	وضع تقرير بما يتم تغييره	الخامسة	إجراء تقييم للاحتياجات
الثانية	تحديد المتطلبات	السادسة	تحديد المهارات الطلابية
الثالثة	اختيار لجنة التوجيه	السابعة	وضع أسلوب العمل كتابيًا
الرابعة	تقييم البرنامج الحالي		

الخطوات	مرحلة التخطيط	الخطوات	مرحلة التصميم
الثامنة	خطة التنفيذ	التاسعة	تقييم البرنامج

ويمكن لنا أن نلقي بعض الضوء على كل مرحلة من هذه المراحل وخطواتها على النحو التالي:

١ - مرحلة التخطيط: Planning

الخطوة الأولى: وضع تقرير بما يتم تغييره   Decide to change

لابد للمناطق أن يكون لديها استعداد وتفهم بإقامة برنامج إرشادي مدرسي مخطط ومتطور وشامل. والصعوبة هنا تصبح في كيفية الانتقال من برنامج قائم إلى برنامج شامل آخر، وهناك ثلاثة شروط لاجتياز هذه الصعوبة:

أـ التزام كل من مجلس الأمناء والموظفين الإداريين بهذا البرنامج، وكذلك مديرو المناطق

والـذين يدعمـون البرنامج، والعمل على توفير وتخصيص الموارد اللازمة وتوفير الوقت اللازم للتخطيط.

بـ- أن الأفـراد الذين يتم إرشادهم ومديري المناطق لابد أن يعترفوا بضرورة التغيير والتنقيح والتقويم.

جـ- أن يكـون لمديـر المدرسـة والإداريـين دور بـارز في الـبرنامج، وذلـك عن طريق المشاركة النـشطة في هـذه العملية، وهذا مما يساعد على وضع الأولويات الجديدة بدلاً من الوضع القديم.

الخطوة الثانية: تنظيم وتحديد المطالب Get organized

حـيث يتم وضع اقتراح مكتوب ويرسل للمنطقة، ومن خلال هذه الاقتراحات التي يتم تطويـرها يمكـن الحـصول على نظرة شاملة لنموذج برنامج إرشادي نفسي مدرسي للمنطقة والذي يتضمن:

- مبررات القيام بالبرنامج الشامل الجديد.
- الهيكل الإداري والفني ومكونات البرنامج. . . .

وهـناك نقـاط أساسـية أخـرى تـتعلق بالـشروط والمقاومـة والـثقة والمطالـب، ومحتوى البرنامج، ومكونات بناء البرنامج يمكن إيجازها على النحو التالي:

- يجب على المرشدين أن تكون لديهم الرغبة لصنع التغييرات اللازمة والمخططة.
- أن يحتوي التصميم على الانتقال بشكل تدريجي وليس بالتغيرات المفاجئة.
- وضـع رؤيـة **Vision** للـبرنامج ومعـرفة عملـية التغيير: التخطيط – التصميم – التنفيذ – التقويم.
- يجب توقع مقاومة التغيير والقلق تجاهه من جانب البعض.
- الأخذ في الاعتبار المهارات الطلابية والبرنامج مسئول عن هذه المهارات.
- يجب على المرشدين إظهار مسئوليات ومهارات جديدة تتطلبها عملية التغيير.
- لابـد مـن توفـر عنـصر الـثقة في كـل العـاملين في الـبرنامج وفـى مقدمتهم المرشد النفسي المدرسي.
- أن يكـون الـبرنامج مـتطوراً وتـنمويًا، وأن يستجيب لحاجات المجتمع المحلي والمدرسة في عملية التغيير.
- أن يركـز الـبرنامج علـى تطويـر فاعلـية المـتعلمين وغيرهـم والعمـل علـى خلق مواطنين صالحين **Good citizens**، مع مراعاة أن يكون:

- الجانب الأكاديمي : التعليم من أجل التعليم .
- الجانب الشخصي / الاجتماعي : التعليم من أجل الحياة .
- الجانب المهني : التعليم من أجل العمل .

ـ وفيما يخص مكونات بناء البرنامج **Program structural components** : ينبغي أن يتضمن :

- أسسه، تعريفه، فلسفته، فروضه، مهمته، مستوياته .
- نظام الإنجاز : المنهج، التخطيط فيما يخص الطلاب، الخدمات السريعة، تدعيم النظام .
- نظام المحاسبة (المسئوليات) : البرنامج، الموظفون، النتائج، التقارير .

الخطوة الثالثة : اختيار لجنة التوجيه Select Guidance committee

من الضروري كي ينجح البرنامج الإرشادي المدرسي إشراك ممثلين عن سكان المنطقة بطريقة مباشرة وغير مباشرة في البرنامج، وتعمل هذه اللجنة على استعراض وتقييم البرنامج الحالي وتقوم باقتراح بعض الأفكار كي يتزود بها البرنامج الإرشادي، بالإضافة إلى كل من المدرسة والمجتمع .

يجب أن تتشكل لجنة التوجيه من ممثلين عن الطلاب والآباء، والمدرسين، والمرشدين، والمدراء، وربما أيضًا من مجلس أمناء المدرسة **School board trustees** .

ويتم اختيار أعضاء هذه اللجنة عن طريق التعيين **appointment** أو من المتطوعين **Volunteers** ، وقد يتأثر حجم هذه اللجنة بحجم الولاية، ومع هذا فإن هذه اللجنة أساسية وضرورية لأي منطقة تعليمية بصرف النظر عن حجمها، ويوصي بأن لا تتجاوز العضوية عن عشرة أفراد .

ومن بين مهام لجنة التوجيه **Guidance Committee Functions** ما يلي :

ـ تحديد الوضع الراهن للبرنامج .
ـ تحديد عناصر برنامج الإرشاد النفسي المدرسي وهيكلته .
ـ مراجعة الفلسفة الإرشادية للمنطقة ومدى مطابقتها لعناصر البرنامج الإرشادي الشامل .
ـ عمل دعاية للبرنامج الإرشادي .

الخطوة الرابعة: تقييم البرنامج الحالي Assess Current Program

عند تقييم البرنامج الحالي يتطلب ما يلي:

- تحديد الموارد الحالية المتاحة بما في ذلك الأفراد وغيرهم.
- تحديد الأنشطة والمسئوليات الإرشادية الحالية.
- تحديد الجهة التي سيخدمها البرنامج الحالي.
- إعداد ملخص لتقييم البرنامج الحالي.

٢ - مرحلة التصميم: Design phase وتشمل:

الخطوة الخامسة: إجراء تقييم الاحتياجات Conduct Needs Assessment

هي خطوة أساسية للتأكد من الاحتياجات الإرشادية في نطاق الأهداف والاختصاصات:

- توفر بيانات واقعية لبناء البرنامج الإرشادي.
- تحديد الأولويات بالبرنامج.
- توفر قاعدة للمساءلة (وللمسئوليات) للبرنامج الإرشادي.

تقييم الاحتياجات وتحديد الأولويات للبرنامج الإرشادي ضمن الإطار الفلسفي للمدرسة والمجتمع. وهذا التقييم يقرر ما هي احتياجات الطلاب وما هي النتائج المرجوة، يوفر الدعم لاستمرار الأنشطة الناجحة للمرشدين والتغذية الراجعة للتغيير في البرنامج عند الضرورة.

وهناك بعض الطرق لتقييم الاحتياجات منها:

أ - **المقابلات Interviews**: مقابلات فردية أو جماعية، وتستخدم في ذلك أسئلة مفتوحة Open-ended question، ويمكن أن تكون المعلومات الناتجة عن هذه الطريقة مفيدة. ولكن هذه الطريقة تستغرق وقتًا طويلاً فضلاً عن أن صدق هذه المعلومات يتوقف على تطبيق الأسلوب العلمي للمقابلات.

ب - **تحليل الاحتياجات النمائية Developmental needs analysis**: دراسة الاحتياجات النمائية لفئة عمرية معينة تقع ضمن المدى العمري الذي يقع ضمن نطاق البرنامج الإرشادي النفسي المدرسي.

ج - **المسح Survey**: عمل مسح للاحتياجات ذات الأولوية يضم الطلاب، الآباء، المعلمين، الإداريين، ومقارنتها بقائمة الاحتياجات الإرشادية المحتملة الموصى بها.

د ـ تحديد احتياجات الطالب Defining student needs: من الأهمية بمكان أن نختار بعناية بنوداً لتقييم احتياجات الطلاب، وينبغي التركيز على أربعة مجالات أساسية:

ـ الشخصية / الاجتماعية. ـ التعليمية.

ـ الوظيفية. ـ وتخطيط الحياة.

الخطوة السادسة: تحديد المهارات الطلابية Identify student compelenices

المجتمع في حاجة إلى تنمية مهارات الطلاب، ويمكن أن يتم ذلك عن طريق البرنامج الإرشادي المدرسي.

ويتم تحديد المهارات الطلابية بأساليب منها:

- توضيح أولويات تلك المهارات الطلابية.
- عمل قائمة بالمهارات الطلابية وتصنيفها.
- تجميع المهارات الطلابية إلى فئات متشابهة.

الخطوة السابعة: وضع أسلوب (منهج) مكتوب Develop Written Curriculum

هذا المنهج المكتوب ضروري ومكمل لبرنامج الإرشاد النفسي الشامل ويمثل الخطة الهيكلية المكتوبة، وهو بمثابة دليل guide لتقديم الخدمات الإرشادية، وبالتالي يقوم بتحديد معالم البرنامج الإرشادي النفسي.

٣ - مرحلة التنفيذ: Implementing Phase وتشمل:

الخطوة الثامنة: تنفيذ الخطة Plan implementation

يجب أن يكون تنفيذ البرنامج قائم على البرامج الواقعية والعملية. وهذا يتضمن مراعاة أهداف البرنامج المحددة والوقت المتاح والموارد المتاحة Available.

يراعى أن الأنشطة الموجودة بالبرنامج والتي لا تخدم احتياجات الطلاب ينبغي تعديلها أو إلغاؤها. وينبغي استكشاف الوسائل البديلة Alternative means لإنجاز الخدمات بكفاءة.

عند تنفيذ الخطة تراعى النسبة المئوية المحددة للوقت المستغرق، ويجب أن يكون تصميمه محدداً لكل محتوى البرنامج (وقت محدد للتخطيط الفردي، للخدمات الفورية. . .) ويجب مقارنة ذلك مع الأولويات التي حددتها لجنة التوجيه.

يمكن لخطة المنهج أن تتم إعادة النظر فيها على أساس ما يمكن تحقيقه وفقًا للموارد المتاحة، سواء البشرية أو المادية وهذه العملية تحتاج إلى التركيز على:

- **الوقت**: هل يكفي الوقت المتاح لإنجاز الخطة؟ وهل يمكن للمطالب الطلابية أن يتم تعديلها تبعًا لضيق الوقت.
- **الموارد**: هل هناك موارد كافية بشرية ومادية على حد سواء لإنجاز الخطة؟ ومن بين هذه الموارد، المعلمون والإداريون والمرشدون والآباء.

٤ - مرحلة التقييم: Evaluating Phase وتشمل:

الخطوة التاسعة: تقييم البرنامج Program Evaluation

تستخدم عملية التقييم لتحديد فعالية البرنامج الإرشادي المدرسي، هذه العملية ينبغي أن تكون منظمة وشاملة ومستمرة ongoing، يحدث التقييم طوال مراحل التخطيط والتصميم.

وينبغي أن تشمل خطة التقييم ثلاثة جوانب: البرنامج ـ الموظفون ـ النتائج.

١ـ **تقييم البرنامج Program Evaluation**: هو مجرد تقييم الهيكل والتنفيذ لبرنامج الإرشاد النفسي المدرسي، ويتضمن فحصًا لمكونات البرنامج.

٢ـ **تقييم الموظفين Personnel Evaluation**: إن تقييم الموظفين وبخاصة المرشدون النفسيون بالمدارس ومدى فعاليتهم، وهناك مناطق أخرى تتطلب أن يكون التقييم لجميع موظفي الدائرة، وتوجد أدوات لتقييم المهام التي يقوم بها المرشد النفسي المدرسي وبخاصة من خلال الرابطة الأمريكية للمرشد النفسي.

٣ـ **تقييم النتائج Results Evaluation**: إن نتائج الطلاب يمكن أن تتحقق ويتم إنجازها من خلال استخدام أداة لتقييم الطالب، ويجب أن تكون أداة تقييم الطالب قصيرة، وسهلة عند استخدامها.

بعض التقييمات ستكون مستمرة، في حين أن البعض الآخر سيتم إنجازه في أوقات محددة خلال العام الدراسي. ويتطلب التقييم، المراقبة المستمرة لاحتياجات البرنامج.

إن القيمة الكبرى لنمو وتطور البرنامج الشامل، تتمثل في كفايات البرنامج حيث يحتوى على معايير criteria لتحديد ما إذا كان قد تم التوصل إلى النتائج. والمراقبة المستمرة للنتائج، والاستراتيجيات المرجوة وستنجح التغذية الراجعة Feedback لاستمرار الأنشطة الناجحة وتعديل أو إزالة عناصر غير فعالة.

يـتم تجميـع وتلخيص نتائج عملية التقييم وعرضها على مديري المدارس المتميزة ومجلس الأمـناء وعـدد مـن كبار صانعي القرار، ويجب أن تكون صيغة العرض المستخدمة مناسبة، ويمكـن وضـع نتائج عملية التقييم على شكل رسوم بيانية للتوضيح، ويراعى أن يكون هذا العرض موجز concise وسهل الفهم مع استخدام الدقة.

وتصبح عملية التقييم ما يلي:

- تحديد فعالية البرنامج وتقديم الدعم والمساعدة له.
- مـساعدة العـاملين بالمدرسـة عـن طـريق إبلاغهـم بـبعض النـتائج القـيمة التي أفرزها البرنامج الإرشادي المدرسي.
- العمل على توفير المزيد من الكفاية في الوقت والموارد.
- إعطاء عدد من التوجيهات اللازمة للتغيير والتطور

صورة أخرى من

تخطيط وتصميم برنامج الإرشاد النفسي المدرسي

مقدمة:

من خلال زهران ١٩٨٠، الفحل ٢٠٠١، وجمعية مونتانا للمرشد النفسي المدرسي Montana school counselor Association يمكن عرض ما يلي:

أولاً: بعض الأسس التي يجب أن تراعيها لجنة وضع البرنامج الإرشادي المدرسي: (انظر الموضوع السابق).

ثانيًا: تخطيط البرنامج الإرشادي النفسي المدرسي: والتخطيط هو عملية عقلية ذهنية واعية وشاملة ومستمرة، يتضمن تصورًا كاملاً لجوانب المشكلة التي تواجه الطلاب، ويشمل التخطيط كافة الأنشطة التي يشملها البرنامج والفئة المستهدفة والأدوات التي من خلالها يتم تنفيذ النشاط مع الاهتمام بالتأكيد على تاريخ التنفيذ والتقويم والمتابعة والتوصيات.

ويراعى عند التخطيط ما يلي:

١ـ دراسة ما تم من تقييم للبرنامج الإرشادي المدرسي السابق ومعرفة نواحي القوة والضعف، ووضع هذه الملاحظات أمام لجنة التخطيط للاستفادة منها وتطويرها.

٢ـ وضع ما يتم تغييره (مثال): علاج لظاهرة تشكل الأولوية في مشكلات الطلاب.
Decide to change

٣ـ الحصول على تأييد المسئولين عن المدرسة أو المنطقة التعليمية لتخطيط البرنامج مع تعهد منهم بمساندته وذلك بتوفير الوسائل والموارد المختلفة التي تساعد على إنجاحه.

٤ـ إعطاء فكرة عن ما يتم تغييره (أو الظاهرة التي تم اختيارها من قبل لجنة البرنامج) لكل أفراد اللجنة وعلى رأسها مدير المدرسة والإخصائيون الاجتماعيون ومجلس الأمناء بالمدرسة وكذلك الإدارة التعليمية.

٥ـ يراعى أن يبنى البرنامج على أساس نظرية أو أكثر من نظريات الإرشاد النفسي، بمعنى هل هذا البرنامج يعتمد على النظرية السلوكية وذلك لتعديل سلوك معين ولاستخدام فنيات إرشادية من هذه النظرية لتفعيلها. أم أن هذا البرنامج يعتمد على نظرية التمركز حول الذات ويكون الجهد الأكبر في هذه الحالة واقع على عاتق المسترشد (الطلاب)

وليس المرشد (المرشد النفسي المدرسي) بحيث يمكن أن يكون لدى المسترشد الثقة ف نفسه، ويمكن أن يتخذ قراراته بنفسه واكتشاف مهاراته الغائبة، والمرشد في هذه الحالة ما هو إلا ميسر لهذه العملية.

خطوات البرنامج الإرشادي المدرسي:

١ـ تحديد الفئة المستفيدة من البرنامج: عند التخطيط، يجب تحديد الفئة المستفيدة من هذا البرنامج وخصائصها. مثال: طلاب المرحلة الثانوية: المشكلة الرئيسية التي تواجههم، خصائصها، خصائص طلاب المرحلة الثانوية (مرحلة المراهقة)، وجمع بيانات كاملة عن هذه الفئة.

٢ـ مناقشة ميزانية البرنامج: مصادر تمويل البرنامج، تحديد الميزانية بكل دقة، تحديد بنود الصرف على متطلبات البرنامج.

وهناك فروق بين المدارس والإدارات التعليمية في إمكانيات الإنفاق على البرامج الإرشادية المدرسية، ويمكن الاستعانة بالمساعدات المجتمعية والمتمثلة في مجلس الأمناء بالمدارس والذي يعتبر مصدراً من مصادر تمويل البرامج والعمل على إنجاحه في تحقيق أهدافه.

٣ـ تحديد أهداف البرنامج: تختلف أهداف البرامج الإرشادية المدرسية من جهة لأخرى وذلك حسب الموضوعات والمشكلات التي تتناولها هذه البرامج من جهة وحسب الفئة المستفيدة ونوعيتها من جهة أخرى.

ولكن يراعى ما يلي:

- الاتفاق والانسجام بين أهداف البرنامج الإرشادي المدرسي وأهداف المرحلة التعليمية التي يخدمها البرنامج، فلا يجوز أن تكون أهداف البرنامج في وادٍ وأهداف المرحلة التعليمية في وادٍ آخر.
- أن تصمم هذه الأهداف بعناية، بحيث تخدم المشكلات الحقيقية التي تواجه الطلاب ويمكن قياسها.
- أن تعمل الأهداف على إشباع حاجات الطلاب من كافة الجوانب الأكاديمية، الشخصية / الاجتماعية، والثقافية، المهنية. . . .
- أن تساعد الأهداف على كشف ورعاية الموهوبين من الطلاب وأن تكون هذه الأهداف ممكنة التنفيذ.

- أن تركز الأهداف على تحسين أداء الطلاب المتأخرين دراسيًا على أساس وضع الأسس التي ترفع من درجة دافعية الإنجاز لديهم.
- أن تراعي هذه الأهداف مرحلة النمو التي تتعامل معها (الطفولة، المراهقة، الشباب . . .).

٤ـ **تحديد الوسائل والأساليب التي تحقق الأهداف:** تختلف الإمكانات المادية والبشرية من مدرسة لأخرى بل من مديرية تعليمية لأخرى كذلك، وبالتالي تختلف هذه الإمكانات اللازمة لتحقيق الأهداف على أرض الواقع، ويمكن الاستعانة بالخدمات المجتمعية والمتمثلة بالدرجة الأولى في مجلس الأمناء بالمدارس وتتمثل هذه الأدوات والوسائل اللازمة ما يلي:

- العنصر البشري المدرب على استخدام المقاييس والاختبارات المختلفة والعمل على تحليلها.
- السجلات والاستمارات اللازمة لتسجيل الحالات المختلفة من الطلاب.
- بعض المراجع والكتب والدوريات في مجال التوجيه والإرشاد النفسي المدرسي للرجوع إليها وقت الحاجة.
- مكان مستوفى الشروط ومؤهل لتمكين القائمين على البرنامج على نجاح عملهم وتأديته بصورة سليمة.
- توفير مراكز التدريب، وذلك لتدريب:

- المرشد النفسي المدرسي على بعض الفنيات الإرشادية المختلفة وتخطيط وتنفيذ وتقييم البرنامج.
- العناصر البشرية على كيفية الإشراف الإداري والفني على لجان هذه البرامج الإرشادية المدرسية.

- توفير دليل للمرشد النفسي المدرسي والذي يحتوى أساسًا على:

- كيفية إدارة المقابلات الإرشادية (الفردية والجماعية).
- مهارة وضع وتصميم الاستبيانات. . . إلخ.
- فن تصميم أهداف البرامج . . . .
- عوامل نجاح البرامج الإرشادية. . . . .

- بعض الاستبيانات والاختبارات والمقاييس اللازمة للبرامج. وتوفير المتدربين على استخدامها وتحليل نتائجها.

٥ـ **تحديد الخدمات التي يقدمها البرنامج**: عند التخطيط للبرنامج ينبغي أن نسأل:

ـ ما الخدمات التي يقدمها البرنامج، هل هي خدمات متنوعة وشاملة لكل الطلاب تواجه احتياجاتهم ومطالبهم، هل هي خدمات مستمرة أم مؤقتة.

تنبغي الإجابة عن مثل هذه الأسئلة وغيرها عند التخطيط للبرنامج.

٦ـ **تحديد الهيكل الإداري للبرنامج**: يتكون عادة من المرشد النفسي المدرسي، والذي يقوم بالدور المحوري لبقية أعضاء هذا الهيكل الإداري. ويضم أيضًا المدير، الإخصائيين بالمدرسة (اجتماعي ـ مكتبي ـ صحافة)، المدرسين، ومن المفيد إشراك مجالس الأمناء والآباء بالمدرسة، إضافة إلى بعض الأطباء النفسيين من خارج المدرسة أي من البيئة المدرسية. (ويجوز طبيب المدرسة إن وجد).

٧ـ **مرحلة التنفيذ**: محاولة حل المشكلات التي تواجه البرنامج أثناء التنفيذ حتى يستمر حتى نهايته.

- توزيع الاختصاصات على أعضاء اللجنة حتى يتعرف كل عضو على مهامه التنفيذية ومسئولياته.
- وضع خطة زمنية لعملية التنفيذ من بداية البرنامج وحتى نهايته.
- تحديد الخطوة الأولى من تنفيذ البرنامج والتركيز عليها لأهميتها في إنجاح البرنامج.
- تجهيز بعض الحلول الاحتياطية لمواجهة ما قد ينشأ من مفاجآت من البرنامج أثناء عملية التنفيذ.
- عقد الاجتماعات من حين لآخر لمتابعة وحل أي مشكلة تطرأ أولاً بأول.

٨ـ **تقييم البرنامج**:

- هل حقق البرنامج الأهداف التي وضعت.
- هل حقق الخدمات التي تم تحديدها من قبل.
- هل نجحت الوسائل والأساليب والأدوات التي تم استخدامها في البرنامج.

هناك مبادئ يجب أن تراعى عند تقييم البرنامج الإرشادي المدرسي:

١ـ يجب أن تأخذ عملية التقييم الوقت اللازم لها دون التسرع في إجرائها.

٢ـ يجب أن تعتمد لجنة التقييم على بيانات دقيقة والناتجة من مصادر رئيسة أصلية.

٣ـ أن تكون لدى لجنة التقييم مصداقية كافية عند أداء عملها.

٤ـ عند التقييم، يجب الحفاظ على ما لدى المرشدين النفسيين من أسرار تخص الطلاب وغيرهم.

٥ـ أن يكون التقرير الناتج عن عملية التقييم واضحًا وبعيدًا عن الغموض.

٦ـ ألا يتضمن التقييم نوعًا من التجريح لعمل المرشدين النفسيين المدرسيين، بل يجب أن يكون على أسس علمية.

٧ـ يجب على المرشدين النفسيين ألا يرتبكوا عند تقييم البرنامج، ولكن يجب أن يشعروا أن ذلك يزيدهم خبرة ويضع أيديهم على مواضع الضعف، حتى تتم معالجة ذلك في برامج أخرى مستقبلاً.

بعض الأسس العلمية التي يجب أن تراعيها لجنة التقييم:

١ـ **أهداف البرنامج**: هل حقق البرنامج الأهداف التي وضعت من أجله . . . إلخ؟

٢ـ **وسائل وأدوات البرنامج**: ما هذه الوسائل؟ وهل استطاعت كل وسيلة وأداة أن تحقق الهدف المرسوم لها في البرنامج؟ . . . . إلخ.

٣ـ **خدمات البرنامج**: هل قدم البرنامج الخدمات بصورة مفيدة للطلاب؟ وما الخدمات التي لم يستطع البرنامج أن يقدمها بصورة تتناسب مع حاجات الطلاب؟ . . . إلخ.

٤ـ **الهيكل الإداري**: هل كان هناك نوع من التعاون بين أعضاء لجنة البرنامج؟، وهل أدى كل منهم دوره بشكل مقبول في البرنامج، وما هي العقبات التي ظهرت في هذا الجانب؟ . . . . إلخ.

٥ـ **تنفيذ البرنامج**: هل التزم القائمون على تنفيذ البرنامج بالخطة الزمنية المحددة؟ . . . إلخ.

٦ـ **ميزانية البرنامج**: هل ظهر عطل في استمرارية خطوات البرنامج بسبب قصور أو ارتباك في ميزانية البرنامج؟.

الطرق المختلفة لتقييم البرامج الإرشادية المدرسية:

* **هناك طرق تعتمد على مصادر التقييم ومن هذه المصادر ما يلي:**

١ـ الوثائق الموجودة مثل المراجع في التوجيه والإرشاد النفسي، وأجزاء مسجلة من الاجتماعات الشهرية للمرشدين.

٢ـ المقابلة مع كل المرشدين النفسيين بالمدرسة.

٣ـ المقابلة مع مدير المدرسة.

٤ـ أنشطة المرشد النفسي المدرسي في اليوم المفتوح.

٥ـ المقابلة مع الآباء.

٦ـ المقابلة مع الطلاب.

٧ـ مقابلة المدرسين. *(Cole et al,2006)*

***وهناك بعض الطرق الأخرى نعرضها باختصار كما يلي:**

١ـ **الطريقة المسحية:** تقوم على دراسات مسحية تستخدم بعض الأدوات للوصول إلى النتائج لعملية التقييم ومنها، الاستفتاءات، التحليل الإحصائي....

٢ـ **طريقة العائد السلوكي:** وتركز على ما يحدث من تغيرات سلوكية للمستفيدين من البرنامج، وهذا يقتضي قياس قبلي وتسجل نتائجه، وقياس بعدي عقب الانتهاء من البرنامج وتسجل نتائجه، ونحصل على الفروق بين هذه النتائج كي نتعرف على مدى نجاح البرنامج في تعديل السلوك كهدف أساسي من أهداف البرنامج....

٣ـ **طريقة استطلاع الآراء:** وتتم بأسلوب علمي على أساس تصميم استبيانات مقننة لاستطلاع رأي:

- **الطلاب:** (أصحاب المصلحة والمستفيدين من البرنامج).
- **المدرسون:** أصحاب الاحتكاك والتفاعل الأول مع الطلاب.
- **الآباء:** المتعايشون مع أبنائهم الطلاب أسريًا.
- **المرشدون:** وهم على رأس المسئولين عن البرنامج الإرشادي والمشتركون في كل مراحل البرنامج، والقادرون على قبول النقد الذاتي مفضلين لغة التحرر من الخوف من النقد الذاتي والارتفاع بلغة الاستفادة وتزويد خبراتهم من خلال عملية التقييم.

٤ـ **طريقة التقييم على أساس برنامج الإرشاد النفسي المدرسي لمونتانا:** تقوم هذه الطريقة على تقييم ثلاثة مجالات:

- **البرنامج Program:** هل قام كل عنصر من عناصر البرنامج بوظيفته.
- **الأشخاص Personnel:** هل قام كل فرد بمهامه كما كان مخططًا لها.
- **النتائج Results:** أن تكون نتائج البرنامج الإرشادي المدرسي قابلة للقياس للتعرف على: إلى أي مدى تحسن وضع الطلاب أكاديميًا وشخصيًا واجتماعيًا ومهنيًا....

فوائد البرنامج الإرشادي المدرسي:

يمكن أن نعرض بعض الفوائد على النحو التالي:

للطلاب:

- تزويد الطلاب ببعض المهارات المختلفة (شخصية، اجتماعية، مهنية، أكاديمية).
- المساهمة في حل مشكلات الطلاب.

- العمل على خفض بعض المشكلات السلوكية للطلاب .
- مساعدة الطلاب المتأخرين دراسيًا .
- اكتشاف ورعاية الموهوبين من الطلاب . . .

أولياء الأمور:

- ربط البيئة الأسرية بالبيئة المدرسية .
- مساعدة أولياء الأمور على متابعة أبنائهم الطلاب .
- توفير البيانات لأولياء الأمور حول الخدمات الإرشادية المختلفة .
- الاحتكاك بحركة العمل بالبرنامج الإرشادي المدرسي وما يبذل فيه من جهد مما ينعكس ذلك عليهم بزيادة الثقة والاطمئنان في البرامج الإرشادية النفسية المدرسية .

المعلمون:

- اكتساب المعلمون الخبرات من خلال تعاونهم مع المرشدين النفسيين .
- اكتساب الطلاب – من خلال البرامج – جوانب فكرية وثقافية وأكاديمية مما ييسر عمل المعلم داخل الصف .
- تنمية مهارة إدارة الصف .
- تحسين المناخ المدرسي مما يهيئ نجاح الطلاب أكاديميًا .

مدراء المدارس:

- يساعد البرنامج الإرشادي المدرسي على رفع نسبة النجاح بالمدرسة .
- الاستفادة من عملية تقييم البرنامج في وضع بعض الخطط لتحسين الأداء وصورته .
- تخفيف معاناة الإدارة المدرسية من مواجهة المشكلات المدرسية .
- تهيئة المناخ المدرسي الصحي أمام التلاميذ مما ينعكس على حب الطلاب للمدرسة وارتفاع نسبة حضور الطلاب إليها .

نموذج مقترح لتدخل المرشد النفسي المدرسي لمواجهة

بعض المشكلات الطلابية الشائعة

اخترنا بعض المشكلات الطلابية الشائعة، ونعرض بعض التدخلات المقترحة والتي يجب أن يستفيد منها المرشد النفسي وهذه المشكلات كما يلي:

١ـ انخفاض تقدير الذات : Low Self-Esteem

بعض الأعراض	بعض الأسباب المحتملة	بعض الأهداف لمواجهة المشكلة	بعض مساهمات المرشد النفسي المدرسي
١ـ لا يمكن للفرد تحديد سماته الإيجابية أو موهبته الشخصية.	١ـ الشعور بالإحباط وأنه لن يصل إلى الأهداف.	١ـ بناء وتكوين صورة إيجابية للذات.	١ـ محاولة تزويده ومساعدته على مزيد من الدفء العاطفي والقبول والتشجيع على التعبير عن مشاعره.
٢ـ يرفض روح المخاطرة كي يضم خبرات جديدة.	٢ـ قد تكون أسباب وراثية ترجع إلى الأسرة.	٢ـ زيادة التفاعل الاجتماعي والمهارات الاجتماعية.	٢ـ استخدام الموميات المتحركة والرسم ووسائل اللعب وبعض المشاهد مثل المحادثات، والتي تعبر عن الأخذ بروح المغامرة والمخاطرة والتعبير عن المشاعر.
٣ـ البحث الزائد عن ما هو سهل أو يرحب بالأمور السهلة.	٣ـ تحويل الغضب إلى الداخل لفقدانه التعبير عن الغضب.	٣ـ الانخراط في أنشطة فكاهية ومسلية.	٣ـ التركيز على الأنشطة، وإعطاء نموذج من الأنشطة التفاؤلية Optimism.
٤ـ دائماً يقوم بدور سلبي، ولا يأخذ طرق تبحث عن ما هو هام.	٤ـ نادراً ما ينجح في تجاربه وخبراته وشعوره بانعدام قيمته بسبب فشله المتكرر.	٤ـ المساعدة في العمل على إنجاح التجارب والخبرات.	٤ـ العمل على تأسيس نوع من فهم الذات وتأمين ضروريات الحياة والاستقلالية.
٥ـ يتجنب الاحتكاك	٥ـ الحماية الزائدة من جانب الأسرة فلم		٥ـ إيجاد الأنشطة والتي تمكن الفرد من محاولاته

الاجتماعي مع الكبار وحتى مع الأنداد.	يتعلم كيف يصل إلى العلو وشعوره بعدم الاحترام.		لبناء خبراته والقدرة على التمتع بهذه الأنشطة.
	٦ـ إهماله، وعدم اهتمامه بأي شيء نتيجة شعوره بانعدام قيمته.		٦ـ تحديد الاقتراحات والمطالب التي من شأنها تزيل الضرر الذي تعرض له تقدير الذات.
	٧ـ البيئة الاستبدادية وشعوره بالبؤس والضعف واعتقاده أن العالم مكان سيئ.		٧ـ استخدام أسلوب المدح والإطراءات.
			٨ـ يطلب من الطالب أن يكتب أحد الأشياء الإيجابية الخاصة به والتي تحدث يوميًا، ونجعله يدرك أن لديه أكثر من مائة من مثل هذا الشيء يمكن أن يفتخر به

٢ـ القلق Anxiety :

بعض الأعراض	بعض الأسباب المحتملة	بعض الأهداف لمواجهة المشكلة	بعض مساهمات المرشد النفسي المدرسي
١ـ قلق زائد، غضب أو خوف.	١ـ خبرة صادمة.	١ـ تعريف أنواع القلق والخوف لفظيًا.	١ـ تحديد نوعية القلق والخوف.
٢ـ خوف محدد لدرجة أنه يصطدم بالطلاب يوميًا.	٢ـ غضب موضوعي مثل الخوف من الحيوانات المخيفة عند ضربها من الإيذاء الجسدي.	٢ـ العمل على إنقاص وإضعاف القلق في التعاملات اليومية.	٢ـ استخدام الفنيات السلوكية لمواجهة الخوف إذا كان لدى الطلاب مخاوف مرضية.
٣ـ ضربات القلب سريعة، وضيق في التنفس.	٣ـ ارتفاع رد فعل الجهاز العصبي المركزي.	٣ـ زيادة التدريبات البدنية كوسيلة لإنقاص الشعور بالقلق.	٣ـ استخدام أسلوب التشجيع بدرجاته وكذلك أسلوب الشفقة Compassionate.

٤ـ صعوبات في التركيز.	٤ـ متعارض مع نفسه أو فرد مستقلب أو وجوده في بيئة رافضة.	٤ـ استخدام الاسترخاء والتدريبات التحويلية المعرفية لإنقاص الشعور بالقلق.	٤ـ ضرورة رفع درجة الأمان وتزويدهم ببيئة تتميز بالتماسك.
٥ـ اضطرابات في النوم.	٥ـ الاتجاه للنزعة الكمالية وتنتج عنها معايير مرتفعة جداً تسبب القلق عند عدم تحقيقها.		٥ـ على المرشد أن يكشف الرسائل المعرفية المشوهة لدى الطلاب والتي تؤثر بشدة على استجابات القلق.
٦ـ زيادة في درجة الهيجان.	٦ـ نتيجة التعرض لحملة نقد شديدة.		٦ـ العمل على تشجيع التعبير عن المشاعر.
			٧ـ استخدام الفن، واللعب كاستراتيجيات لممارسة السيطرة على الخوف والقلق.
			٨ـ مساعدة آباء الطلاب عن طريق الأنشطة غير الصفية والتي تستخدم التدريب على كيفية بناء الصداقة وأثر ذلك على أبنائهم الطلاب.
			٩ـ مساعدة الآباء على تكوين وإنشاء بيئة موثوق فيها وطبيعية ومتماسكة.
			١٠ـ تعليم الاسترخاء التحويلي المعرفي.
			١١ـ مشاركة الطلاب في اكتشاف الخطوات التي يحتاجون إليها للمشاركة مع الأصدقاء.

٣ـ التحصيل الأكاديمي المنخفض: Academic underachievement

بعض الأعراض	بعض الأسباب المحتملة	بعض الأهداف لمواجهة المشكلة	بعض مساهمات المرشد النفسي المدرسي
١ـ الفشل المتكرر في تكملة الواجبات المنزلية أو المدرسية في الوقت المناسب.	١ـ فقدان التنظيم الذاتي والاكتئاب وتقدير الذات المنخفض.	١ـ تكوين دافعية للإنجاز.	١ـ تحويل الطلاب للكشف الطبي وخاصة على السمع والبصر.
٢ـ الذكاء المنخفض له علاقة بالأداء الأكاديمي.	٢ـ شدة الصراعات والعدوانية السلبية.	٢ـ تخفيف الجوانب الانفعالية أو الضغوط البيئية.	٢ـ تشجيع الآباء على نظام معين للتواصل مع المعلمين لمساعدة الطلاب، على أن يكون ذلك مستمراً من غير انقطاع.
٣ـ القلق المرتفع قد يساهم في أداء الطلاب أثناء الامتحانات.	٣ـ البيئة المفككة.	٣ـ استراتيجية تدخل الآباء لمساعدة أبنائهم بالتعاون مع المدرسة.	٣ـ يضع المرشد أهدافاً طويلة المدى وأخرى قصيرة المدى لحل المشكلة.
٤ـ الاكتئاب وتقدير الذات المنخفض قد يسبب الاضطرابات ويسهم في الأداء الأكاديمي المنخفض.	٤ـ أن يكون كسولاً بطبيعته.	٤ـ تأدية الواجبات المدرسية بشكل كامل.	٤ـ مناقشة الطلاب في الاتجاهات السلبية تجاه المدرسة والعمل على تغيير هذه الاتجاهات.
٥ـ ضعف المهارات الدراسية والتنظيم الرديء.	٥ـ فشل مدرسي متكرر ومهارات دراسية متدنية.	٥ـ تخفيض درجة قلق الامتحانات.	٥ـ مساعدة الطلاب الذين تتطلب مهاراتهم التدريسية بعض المساعدات الخارجية، أو مساعدة آباء هؤلاء الطلاب في إيجاد مدرس خصوصي Tutor.
			٦ـ توجيه الطلاب على أداء واجباتهم أولاً بأول أي في نفس اليوم، ويمكن للآباء

متابعة ذلك من ناحية مع تبسيط هذه الواجبات من جانب المعلم والذي يعمل على مراجعتها أيضًا.			
٧ـ تدريب الطلاب على إنجاز بعض الاختبارات المختلفة.			
٨ـ تدريب الطلاب على بعض مهارات الدراسة المؤثرة، (الدراسة في الأماكن الهادئة – تدريبهم على التفاصيل بشيء من التدريج – التدريب على عملية التركيز والتلخيص. . .).			
٩ـ مراقبة التقدم الأكاديمي المطلوب، ومناقشة ما تم من إنجازات وما هي العقبات.			
١٠ـ تشجيع الآباء على أن يستخدموا أسلوب التدعيم الإيجابي لأبنائهم من أجل النجاح الأكاديمي.			
١١ـ عمل مجموعات تقوية بالمدرسة تشرف عليها إدارة المدرسة ويساهم فيها بشكل أو بآخر المرشد النفسي المدرسي.			

٤ـ الخجل Shyness :

بعض الأعراض	بعض الأسباب المحتملة	بعض الأهداف لمواجهة المشكلة	بعض مساهمات المرشد النفسي المدرسي
١ـ لا يرفع عينه إلا في حدود، قد يرفض التجاوب مع الآخرين، يعيش منعزلاً في المواقف الاجتماعية.	١ـ النقد والسخرية من الطالب في أحيان كثيرة.	١ـ تحديد القلق والخجل في معظم المواقف الاجتماعية.	١ـ تقييم الجانب اللغوي والكلامي لمحاولة استبعاد التالف والذي قد يؤدي إلى الخجل.
٢ـ صداقاته الخارجية مغلقة قليلاً، وقد لا تتعدى أعضاء الأسرة.	٢ـ الحماية الزائدة.	٢ـ إقامة صداقة مع الأصدقاء خارج الأسرة.	٢ـ البناء النشط لمستوى الثقة مع الطلاب من خلال تفاعلهم وتواصلهم عن طريق البصر والاستماع (الأذن) والتعاملات العاطفية والانفعالية.
٣ـ حساسية مفرطة عند النقد الموجه إليه.	٣ـ الإهمال واللامبالاة من جانب الآباء.	٣ـ تعليم مبادئ العلاقات الاجتماعية في المواقف الاجتماعية الجديدة.	٣ـ تشجيعهم على التعبير بحرية عن مشاعرهم.
٤ـ زيادة الحاجة إلى إعادة الاطمئنان.		٤ـ تطوير ونمو المهارات الاجتماعية والتي ستزيد العلاقات بين الأفراد.	٤ـ مساعدة الآباء على خلق بيئة ما من شأنها أن تعمل على زيادة تقدير الذات والتفاعلات الاجتماعية.
٥ـ النفور من الاشتراك في أنشطة جديدة.		٥ـ حل الصراعات الجوهرية التي تسهم في الخجل والقلق.	٥ـ تعليم المهارات الاجتماعية لهؤلاء الطلاب من خلال مواقف اجتماعية مختلفة.
٦ـ تبدو صورة الذات سلبية.		٦ـ العمل على رفع تقدير الذات	٦ـ استخدام الفنون والرسم واللعب

		ومشاعر الأمان عند إقامة العلاقات.	وغيرها للتعبير عن المشاعر وممارسة التفاعلات الاجتماعية.
٧ـ في المواقف الاجتماعية يظهر العرق، الارتعاش، زيادة ضربات القلب أحيانًا.			٧ـ إيجاد الأنشطة التي من شأنها أن تؤدي إلى بناء الخبرات وخاصة الخبرات السارة لدى هؤلاء الطلاب.
			٨ـ تحديد الاقتراحات والمطالب التي من شأنها أن تزيل ما تعرض له تقدير الذات من تشوهات.
			٩ـ أن يطلب من الطالب أن يكتب أحد الأشياء الإيجابية الخاصة والتي يقوم بها يوميًا ثم نجعله يدرك أن لديه أكثر من مائة مثل هذا الشيء يمكن أن يفخر به.
			١٠ـ وضع الأهداف اللازمة لمواجهة هذه المشكلة ومتابعة عملية الممارسة.

بعض الدراسات الحديثة حول الإرشاد النفسي المدرسي

* دراسة "كونـنجهام وهويـتين" Cunningham & Whitten (٢٠٠٧): حول دور المرشـد النفـسي المدرسـي في المـرحلة الإعدادية (المتوسطة) لمنع عملية الشغب (البلطجة) بـين الطـلاب، وفـيها يمكـن وضـع إسـتراتيجية تـشمل إجراءات وقائية مختلفة لتشجيع الجهود التي تقوم بمنع الشغب في المدارس. . . .
* دراسـة "رايل وآدمز ٢٠٠٧" Rayle and Adams : حول استطلاع الأنشطة اليومية للمرشـدين النفـسيين المدرسيين في القرن الواحد والعشرين والتي توصلت إلى أن أنشطة العمـل للمرشد النفسي المدرسي هي أنشطة خاصة بالبرنامج الإرشادي المدرسي الشامل (CSCP)، وهـذه الدراسـة تركـز علـى الفروق بين أنشطة العمل اليومية للمرشدين في المـراحل الابتدائـية والإعداديـة والـثانوية وعلاقـة هـذه الفـروق بالمتغيرات الديموجرافية (السكانية).
* دراسـة كـل مـن "ديمنكيك، رانجان ودوثيت ٢٠٠٦ Demanchich، Rangan & Douthit، (2006)": حـول ما يتعلق بالاضطرابات السلوكية لأطفال المدرسة الابتدائية وذلـك عـن طـريق تطبيق النموذج الوطني للرابطة الأمريكية للإرشاد النفسي المدرسي (ASCA)، وهـذه الدراسـة تـناقش الطرق والوسائل التي يمكن للمرشد أن يستخدمها مـن خلال هذا النموذج للمساعدة في حل الصراعات بين الأطفال والمدرسين، والمديرين والأسر. . . . .
* دراسـة "جـيراى وماكلـوم ٢٠٠٣" Gray & MACOLLUM,2003: حول تطور التعـريف المهـني للمرشـد النفـسي المدرسي، وقد عرضا الباحثان في هذه الدراسة بعض قـضايا معيـنة قـد تؤثـر علـى التعـريف المهـني للمرشـد النفسي المدرسي. من بين هذه القـضايا: سـوء إدراك دور المرشـد النفـسي المدرسي من جانب مدراء وموظفي المدرسة ومـن جانـب مهـن أخـرى في مجـال الـصحة النفسية بل ومن جانب المرشدين أنفسهم. وبـات مـن الـضروري أن يطور المرشدون من الوسائل التي يستخدمونها ومن الأساليب الـتي يمارسونها كي يعلو شأنهم وعليهم أن يعملوا على تسليح أنفسهم بالمعرفة وخاصة في المهـارات والفنـيات الإرشـادية، وعلـيهم أن يتعـرفوا علـى مـن يكونـون؟ ومـاذا يفعلون؟ . . .

قراءات إضافية في موضوع برامج الإرشاد النفسي المدرسي:

- Studer, J.R. (2005): The Professional school counselor: An advocate for students. Belmont, CA Wadworth.
- Schmidt, J.J. (2003): Counseling in schools: Essential services and comprehensive programs, 4th ed. Boston: Allyn & Bacon.
- American school counselor Association (2003). The ASCA National Model: A framework for school counseling programs, Alexandria, VA.

المراجـــع

المراجـــع

أولاً: المراجع العربية:

١ - أبو عيطة، سهام درويش (١٩٨٨): مبادئ الإرشاد النفسي، الكويت، دار القلم
٢ - الخطيب، محمد جواد (١٩٩٨): التوجيه والإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق، السعودية، مكتبة العبيكان.
٣ - الرفاعي، نعيمة جمال (١٩٨٧): مدى فاعلية أسلوب مجموعات المواجهة في تحقيق الذات لدى طالبات الجامعة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
٤ - الريماوي، محمد عودة (١٩٩٨): الاختصاصي النفسي الذي نريد، فعاليات الورشة النفسية العربية الثانية التي أقامتها الجمعية السورية للعلوم النفسية والتربوية بالتعاون مع كلية التربية جامعة دمشق، الجزء الأول من كتاب المؤتمر، ص ص ٣٧ – ٥٢ .
٥ - الزيود، نادر فهمي (١٩٩٨): نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
٦ - الشماع، نعيمة (١٩٧٧): الشخصية، النظرية، التقييم، مناهج البحث، القاهرة، جامعة الدول العربية (اليونسكو)، معهد البحوث والدراسات العربية.
٧ - الشناوي، محمد محروس (١٩٩٦): العملية الإرشادية والعلاجية، القاهرة، دار غريب.
٨ - الطيب، محمد عبد الظاهر (١٩٨٩): تيارات جديدة في العلاج النفسي، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
٩ - الطيب، محمد عبد الظاهر، الشيخ، محمد عبد العال (١٩٩٠): الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من طلاب الجامعة وعلاقتها بالجنس والتخصص الأكاديمي، المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر، ٢٢ – ٢٤ يناير، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، الجزء الأول، ص ص ٢٤٩ – ٢٦٣
١٠ - العايش، زينب محمد زين (١٩٩٦): مدى فعالية العلاج بالمعنى كأسلوب إرشادي في تخفيض بعض الاضطرابات السلوكية في مرحلة المراهقة، مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس العدد الخامس، ص ص ٢٣٣ – ٢٥٣ .

١١ - الغامـدي، حسين عبد الفتاح (ب. ت.): مدرسة التحليل النفسي، أولا: نظرية فرويد في التحليل النفسي www.arab.psychology com.

١٢ - الفحل، نبيل محمد (١٩٩٦): دراسة مقارنة لمدى فاعلية أسلوبين من أساليب الإرشاد النفسي الجماعي، أسلوب مجموعات المواجهة في مقابل أسلوب التحكم الذاتي في تحسين مفهوم الذات لدى المسنين، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة.

١٣ ـ ــــــــ (٢٠٠١): محاضرات في تخطيط وإدارة برامج الإرشاد الطلابي، كلية التربية، جامعة الملك فيصل.

١٤ ـ ــــــــ (٢٠٠٤): بحوث في الدراسات النفسية، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

١٥ - القاضي، يوسف مصطفى، فطيم، تطفي محمد وحسين، محمود عطا (١٩٨١): الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، الطبعة الأولى، الرياض، دار المريخ

١٦ - القرني، محمد (ب. ت.): العلاج الوجودي، مجلة العلوم الاجتماعية في:
http://www.swmsa.com/modules.php?

١٧ - الهاشمي، عبد الحميد محمد (١٩٨٦): التوجيه والإرشاد النفسي، الصحة النفسية الوقائية، جدة، دار الشروق.

١٨ - باترسون، س. هـ. (١٩٩٠): نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، ترجمة: حامد عبد العزيز الفقي، القسم الثاني، الطبعة الأولى، الكويت، دار القلم.

١٩ ـ ــــــــ (١٩٩٢): نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، ترجمة: حامد عبد العزيز الفقي، القسم الأول، الطبعة الثانية، الكويت، دار القلم.

٢٠ - جابر، جابر عبد الحميد (١٩٨٦): نظريات الشخصية، (البناء، الديناميات، النمو، طرق البحث، التقويم)، القاهرة، دار النهضة العربية.

٢١ - حمود، محمد الشيخ (١٩٩٨): خصائص المرشد النفسي ومهماته، فعاليات الورشة النفسية العربية الثانية بالتعاون مع كلية التربية بجامعة دمشق، الجزء الأول من كتاب المؤتمر، ص ص ٧٧ـ ١١٦.

٢٢ - خليل، رسمية علي (١٩٦٨): الإرشاد النفسي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٣ - روتر، ب. ، جوليان (١٩٧٦): علم النفس الإكلينيكي، ترجمة: عطية محمود هنا، الكويت، دار القلم.

٢٤ - زهران، حامد عبد السلام (١٩٧٧): الصحة النفسية والعلاج النفسي، القاهرة، عالم الكتب.

٢٥ ـ ـــــــــــ (١٩٨٠): التوجيه والإرشاد النفسي، الطبعة الثانية، القاهرة، عالم الكتب.

٢٦ - زهران، حامد، وزهران، سناء حامد (١٩٩٧): إعداد الاختصاصي النفسي في كليات التربية ودوره في تحسين العملية التربوية، المؤتمر التربوي بكلية التربية بجامعة دمشق بالتعاون مع الجمعية السورية للعلوم النفسية، الجزء الأول من كتاب المؤتمر، ص ص ٣٩ – ٦٠.

٢٧ - ساكس، هانز (١٩٨٥): فرويد أستاذي وصديقي، ترجمة سعد توفيق، مراجعة عبد الفتاح الديدي، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٢٨ - سري، إجلال محمد (١٩٩٠): علم النفس العلاجي، القاهرة، عالم الكتاب.

٢٩ - سليمان، علي السيد (١٩٩٢): الإرشاد النفسي والعلاج النفسي، لدى المؤلف

٣٠ - سماره، عزيز، نمر، عصام (١٩٩٢): محاضرات في التوجيه والإرشاد، الطبعة الثانية، عمان، دار الفكر.

٣١ - شربل، موريس (١٩٩١): موسوعة علماء التربية وعلماء علم النفس، بيروت، دار الكتب العلمية.

٣٢ - صالح، محمود عبد الله (١٩٨٥) أساسيات في الإرشاد التربوي، الرياض، دار المريخ.

٣٣ - عاقل، فاخر (١٩٨٢): أسس البحث العلمي في العلوم السلوكية، ط. ٢، بيروت، دار العلم للملايين.

٣٤ - عمر، ماهر عمر (١٩٩٢): المقابلة في الإرشاد والعلاج النفسي، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

٣٥ ـ ـــــــــــ (١٩٩٩): الإرشاد النفسي المدرسي، الطبعة الثانية، الناشر: أكاديمية ميتشجان للدراسات النفسية، ديربورن، ولاية ميتشجان، الولايات المتحدة الأمريكية.

٣٦ - غنيم، سيد محمد (١٩٧٢): سيكولوجية الشخصية، محدداتها، قياسها، نظرياتها، القاهرة، دار النهضة.

٣٧ - فطيم، تطفي (١٩٩٤): العلاج النفسي الجمعي، القاهرة، دار النهضة العربية.

٣٨ - مرسي، سيد عبد الحميد (١٩٧٥): الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني، القاهرة، مكتبة الخانكي.

٣٩ - معوض، محمد عبد التواب (١٩٩٨): أثر الإرشاد بالمعنى في خفض خواء المعنى

لـدى عيـنه مـن العمـيان، مجلـة الإرشـاد النفـسي النفسي، جامعة عين شمس، العدد الثامن، ص ص ٣٢٥ – ٣٥٦.

٤٠ - ملـيكه، لـويس كامـل (١٩٩٠): العـلاج السلوكي وتعديل السلوك، الكويت، دار القلم.

٤١ - هـول ولـندزي (١٩٦٩): نظريات الشخصية، ترجمة: فرج أحمد فرج، قدري محمود حنفي، ولطفي محمد غنيم، القاهرة، دار الفكر.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

42 – Arbuckle , D.S. (1975) " counseling and psychotherapy ",3rd ed (Boston) , Allyn & Bacon , p.181.

43 – Bandura , A.)1971(" Vicarious and self – reinforcement Processes " In R.Glaser)ed(, The nature of Reinforcement , New York , Academic press.

44 – Bishop ,E.M. (1994) " Rational Emotive Behavior Therapy: A.A. option , Behavioral Health Managements , 14 , 28- 29.

45 – Boeree C.G. (1997) " Personality Theories " In , www.ship. Edu. /cg boeree/Kelly , ht ml.

46 - ------------------ (1998) "Personality Theories " Carl Rogers From , www.ship.edu./cg boeree / roge.

47 - ------------------ (1998) " Personality Theories " Albert Bandura , From , www.ship. Edu./cgboeree/bandura.html.

48 - ------------------ (2000) " Personality Theories " From , www. Ship edu – cgboeree/Ellis- html.

49 - ---------------- (2002) " Personality Theories " From , www.ship. Edu /010 Ec gboeree/Frank.html.

50 –Brigham, T.A. (1978) " Self – control (eds) , Hand book , V.N.R. Comp.

51 – Burgio , L.D.& Burgio , K.L.(1986) " Behavioral gerontology , Application of behavioral methods to the problems of Older adults " J. of applied behavior analysis , 19, p.323.

52 – Carton , S.J. , Nowichi ,S. and Balster ,M. G. (1996) " on Observational study of locus of control of reinforcement" International Journal 0f Behavior Development , vol.19, No.1 , 161-176.

53 – Coffey H.S. (1970) " Socio and Psyche group process: Integrative concepts " In perspectives on the group Process , 2nd , ed. c. Gratton Camp (Boston: Houghton Milffin Company) P. 50.

54 – Cole , C. , Mathai ,C. and Roberts , J. (2003) " Evaluation of a School district's secondary counseling program " Professional school counseling , April.

55 – Corey , G. (1996) " Theory and practice of counseling and Psychotherapy , (5th ed) , Pacific Grove: Books/col.

56 – Croghan , L.M. (1974) " Encounter groups and the necessity Of ethical guidelines " J. of clinical psychology , oct. N.4.

57 – Cunningham , J.N. and Whitten M. (2007) " The role of the middle school in preventing bullying" J. of school counseling , vol. 5 N. (1).

58 – Davies , F. M. (2006) "Irrational beliefs and unconditional Self – acceptance , I. Correlational evidence liking tow Key features of REBT " J. of RE and CBT , Vol. 24 , N. 2 , June , pp. 113 – 124.

59 – Davison ,G.C. & Neal J. M. (1978) " Abnormal psychology" Second Edition , New York Jon Wiley & sons Inc.

60 – Demanchich , S.P. Rangan , M. & Douthit , K. (2006) " Addressing conduct disorder in elementary school children; An Application of the ASCA National Model " J. of school counseling , V. 4 , N. 9.

61 – Edmund G. Williamson papers , 1930 -1978 , University of Minnesota Archives.

62 – Fabry , J. (1994) " The pursuit of meaning" (New revised ed.) Abilene , Texas: Institute of logo therapy press.

63 –Frankl , V. E. (1963):" Man's search for meaning " , New York : Pocket Books.

64 – ------------------(1969) " The will to meaning , foundations and application of logo therapy " New York and Cleveland: The world publishing co.

65 - ------------------ (1973) " The doctor and soul: From psychotherapy to logo therapy " Vintage Books (originally published in ,1946 as Arztliche Seelsborge)

66 - --------------------- (1975)" The unconscious Gad: psychotherapy And Theology " New York, Simon and Schuster. (originally published in 1948 as Derunbewusste Gott. Republished in 1977 as Man's search for Ultimate mean- Ing).

67 - ---------------------- (1984) " Man's search for meaning " (Revised and updated) , New York: Washington Square Press / Pocket books.

68 - -------------------- (1986)" The doctor and S0ul: From psychotherapy to logotherapy(Revised and expanded) New York: Vintage books.

69 – Gale Encyclopedia , (Social learning theory), 2nd ed. Gale Group , 2001.

70 – Gazda , G.M. (1984)" Group counseling a developmental Approach " Boston , Allyn & Bacon , Inc.

71 – Gershaw , D.A. (1989) " Line of life (Electronic version) , Retrieved , Dec. 5, 2004 , From (www.3.azwestem.edu. /psy/ dgershaw/101/control locus.html).

72 – Gray , N. &McCollum , V.J. (2000) " Professional Identity development for the school counseling, Vo.1N. 1

73 – Haggbloom,S.J. et al. (2002) " The 100 most eminent psychologists the 20th century , Review of General psychology, 6 , 139- 152.

74 – Hall, K. J. (1997) " psychology history , Carl Rogers , From , www.muskingum-edu/-psycwep/history/rogers.htm

75 – Hansen , J. C. , Stevic ,R.R. & Warner , R.W. (1982) " Counseling Theory and process" Boston , Allyn & Bacon , Inc.

76 – Hothersall ,David ,(1995) "History of Psychology " New York: McGraw – Hill.

77 – Kanfer ,F. H. et al (1969) " Stability of Patterns of self – Reinforcement " psychological reports , 633 – 670.

78 – Kanfer ,F. H. , (1970) "Self – regulation: Research issues and Speculations " In C.Neuringer , et al (Eds) , Behavior Modification in Clinical psychology, New York: Appleton- Century, crofts , 179 – 219.

79 - --------- et al (1972) " Self Control " A behavioristic excursion Into the Lion's den, Behavior therapy, 398 – 416.

80 - ----------------- (2001) " Self – Management therapy: Orchestration of Basic comp0nents for individual clients, From ; www.cip-modiem.com//journal/vo/181/5.htm.

81 – Karoly ,P. (1977) "Behavioral self – management in children, Concepts , methods , issues and direction" In M. Hansen ,R.M.Eisler , & M. Miller (eds) progress in Behavior modification , vol. , pp. 197 – 262.

82 – Kecskemeti , P. (1965) " Introduction about self – control (eds) Samuel Klaussner , The quest for self – control classical Philosophies and scientific research , New York ,Free Press.

83 – Klausner, S. Z. (1965) "The quest for self – control ,classical philosophies and scientific research " New York, Free press.

84 – Krumboltz , J. D. (1965) " Behavioral counseling Rational and Research " Personal and Guidance Journal, vo.44, Dece. 383 – 384.

85 – Lieberman ,M. A. ,Yalom, I. D. and Miles , M. , B. (1993) " Encounter Groups , First facts" New York , Basic Books , Inc.

86 –Mamlin ,N., Harris , K. R. and Case L. P. (2001) " Amethoddo- Logical Analysis of research on locus of control and Learning disabilities: Rethinking a common Assumption " J. of special education , Winter.

87 – Montana School Counselor Association.

88 – Patterson , C.H. (1971) " An introduction to counseling in The school , New York ; Harper & Row , p. 111.

89 – Question and answers about Rational Emotive Behavior Therapy , From:www.rebt.org,fog.html.

90 – Rayle , A. D. and Adams, J. R. (2007) " An Exploration of 21 st century school counselors' Daily work activities , J. of school counseling , v. 5 n. 8.

91 – Rogers, C. R. (1951) " Client – Centered Theory , Its current practice implication and theory " Boston: Houghton Milfin.

92 - ------------- (1959) " A theory of therapy , personality , and interpersonal relationships as developed in client – centered framework in S. Koch (ed) psychology: A study of science, vol.3, New York: Mc-Graw Hill.

93 - ------------------ (1970) " Carl Rogers on encounter groups " New York , Harper & Raw.

94 – Rotter, B.J. (1978) " Generalized expectancies for problem Solving and psychotherapy " Cognitive therapy and Research , vol. 2,N.1. pp. 1 -10.

95 ---------------- (1990) " Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable , " American Psychology , 45 (4) , 489 -493.

96 - ---------------- (1993)" Expectancies " In C.E.Wolker (ed) , The history of clinical psychology in autobiography , vol.11, pp.273 – 284. 97 – School counselor – Wikipedia the free encyclopedia. 98 – Shertzer , B. and Stone,S.C. (1980) " Fundamentals of Counseling " New York , Houghton Milfin company.

99 – Skinner,B.F. (1953) " science and human behavior " New York Macmillan.

100 – Southern, S. (1984) " Behavior counseling , progress in behavior modification, vol. 17,pp. 31 – 71.

101 – Stell,R. H. , Ander, T.M. , Geogina,C.and Phillip. S. (2006) " The survey of personal beliefs: comparison of south African , Mexican and American samples " J. of Rational , Emotive and cognitive behavior therapy , vol. 24 n. 2 ,June, 2006 , pp. 125 – 142.

102 – Stewart , G. J. & Cash , W. B. (2000) " Interviewing: Principles and practices " The Mc Graw – Hill companies.

103 – The American School Counselor Association.

104 – Thoresen , C. E. et al 9 1974) " Behavioral self – control " New York , Hall , Rinehart & Winston.

105 – Thorne , F. C. (1950) " Principle of personality Counseling " J. of clinical psychology , p. 89.

106 – Tyler , L. E. (1961) " The work of counselor , Appleton – Century-Crofts , Inc.

107 – Vector Frankl Institute Vienna , What is logotherapy And Existential Analysis ? From: www.//. Logotherapy Univie.ac.ate/logotherapy.htm/

108 – Weiner , B. et al (1972) " Causal ascriptions and achievement Behavior " J. of personality and social psychology , 239 – 248.

109 – Zunker , V. G. (2002) " Career counseling " Applied concepts Of life planning , 6th ed , Pacific Grove , CA: Brooks/Cole.

الملاحق

الملاحـــق

ملحـق رقم (١) ـ استمارة التوقعات وتقويم الجلسات الإرشادية
ملحـق رقم (٢) ـ استمارة التعارف
ملحـق رقم (٣) ـ استمارة رأى أعضاء المجموعة عقب كل جلسة
ملحـق رقم (٤) ـ استمارة المراحل العمرية (وصف الذات)
ملحـق رقم (٥) ـ استمارة مقدار التفاعل بين أعضاء مجموعة المواجهة
ملحـق رقم (٦) ـ استمارة رأى الأعضاء فى سلوك المرشد
ملحـق رقم (٧) ـ الاستمارة الإرشادية للأنشطة الإيجابية (الذهنية والحركية)
ملحـق رقم (٨) ـ جـدول الـرؤية الذاتية اليومي لملاحظة وتقييم ومكافأة الفرد لسلوكه الخاص

ملحق رقم (١)

استمارة التوقعات وتقويم الجلسات الإرشادية

من فضلك ضع علامة (   ) أمام العبارات التي تتوقعها من خلال مجموعة المواجهة

العبارات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
١ـ أجد صعوبة في التعبير عن مشاعري الحقيقية أمام الآخرين.				
٢ـ من الصعب أن أتعرف على مشاعر الآخرين نحوي.				
٣ـ لا أحب أن أغير الأسلوب الذي أرتبط به مع الناس .				
٤ـ أجد صعوبة في الانغلاق أمام الآخرين				
٥ـ كثيرا لا أفهم مشاعري الداخلية .				
٦ـ من الصعب على أن أكون تلقائيا .				
٧ـ لا أحصل على فرص كافية للتعرف على الآخرين بعمق .				
٨ـ لا توجد فرصة للقاء زملائي .				
٩ـ لا توجد فرصة للحصول على خبرة جديدة .				
١٠ـ من النادر أن أجد الفرصة التي تجعل الآخرين أكثر بهجة .				
١١ـ من النادر التخلص من مشاعر الغضب التي أشعر بها خلال المواقف .				

ملحق رقم (٢)

استمارة التعارف

الاســـــــــــم :

الوظـــــيفة الأخـــــيرة :

العمـــــــــــر :

المــدة الــزمنية في دار المــسنين :

الحالـــــة الاقتـــــصادية : ـ ميسور جدا
- ميسور
- أقل من المتوسط

الحالـــــة الثقافـــــية : ـ شهادة جامعية
- متوسطة
- أقل من المتوسطة
- دون المتوسط

الأســـــــــــرة : ـ متزوج
- أرمل
- مطلق
- أعزب

الــــــــــــسكن : ـ مالك شقة
- مؤجر شقة
- لا توجد شقق

الـــزيارات(في الأســـبوع) : ـ أكثر من زيارة
- زيارة واحدة
- أقل من زيارة
- أقل من ذلك

رأيـــك في شـــباب الـــيوم :

هـــل تحـــب أن تـــضيف شـــيئا :

ملحق رقم (٣)

استمارة رأي أعضاء المجموعة عقب كل جلسة

أولاً : إذا شـعرت أن هـذه الجلـسة رقم (   ) بها بعض السلبيات فاكتبها في هذه المساحة التالية :

١-
٢-
٣-
٤-
٥-
٦-

ثانيًا : إذا شـعرت أن هـذه الجلـسة بهـا بعـض الإيجابـيات فاكتبها في هذه المساحة الخالية التالية :

١-
٢-
٣-
٤-
٥-
٦-

ثالثًا : اكتب مقترحاتك للجلسة القادمة في المساحة الخالية التالية :

١-
٢-
٣-
٤-
٥-
٦-
٧-
٨-

اسم العضو :

ملحق رقم (٤)

استمارة المراحل العمرية (وصف الذات)

الجوانب المطلوبة	عندما كان عمري ٣٠ عامًا	عندما كات عمري ٤٥ عامًا	عندما كان عمري فوق ٦٠ عامًا
الجسمية			
النفسية			
الاجتماعية			
الخلقية			
الأسرية			
الطموحات			
جوانب أخرى			

ملحق رقم (٥)

استمارة مقدار التفاعل بين أعضاء مجموعة المواجهة

العبارات	نعم	لا
١ـ تحدثت قليلا في أغلب الجلسات		
٢ـ تحدثت بشيء من التفصيل في قضية خاصة		
٣ـ عرضت بعض المشكلات التي حدثت للبعض خارج المجموعة		
٤ـ حاولت أن يكون لي دور بارز في المجموعة		
٥ـ كنت أركز تعليقاتي على ما حدث في المجموعة		
٦ـ كان مناخ المجموعة مرحا مما جعلني مرحا		
٧ـ كنت أتحدى ملاحظات المرشد		
٨ـ لم أستفد أي شيء من المجموعة		
٩ـ كنت أتحدث عن بعض ما يدور في المجموعة لبعض معارفي خارج المجموعة		
١٠ـكنت أنصح زملائي في المجموعة		
١١ـكنت أتدخل في حوار بين شخصين		
١٢ـكنت أنتقد سلوك الآخرين		
١٣ـكنت أرفض الالتزام بقرار المجموعة		
١٤ـكثيرا ما تغيبت عن المجموعة		
١٥ـكنت أنقل بعض الأمور عن الآخرين في المجموعة		

ملحق رقم (٦)

استمارة رأي الأعضاء في سلوك المرشد

العبارات	نعم	لا
١- يتدخل المرشد للسيطرة على أعضاء المجموعة		
٢- يزود أعضاء المجموعة بالقدرة على رؤية الأشياء		
٣- يساعد أعضاء المجموعة على البحث عن ما لديهم من مميزات		
٤- يساعدهم المرشد على إبراز مفاهيمهم وتصوراتهم نحو قضية ما		
٥- يقدم المرشد بعضا من الثناء والمدح للأعضاء		
٦- يشعر الأعضاء نحو المرشد بالصداقة والحب والمودة		
٧- يعترض المرشد على ردود بعض الأعضاء		
٨- يساعد أعضاء المجموعة على اتخاذ القرار		
٩- يتدخل المرشد في صنع قرار المجموعة		
١٠- يظهر المرشد مشاعره الخاصة نحو مناقشة موضوع ما		
١١- يظهر قيمه ومعتقداته نحو موضوع ما		
١٢- يشترك في الحوار والمناقشة مثله مثل أي عضو		
١٣- هو مجرد مترجم للواقع		
١٤- يجب أن يدخل تعبيراته الخاصة في الحوار		
١٥- يعبر عن المودة والقبول والصراحة		
١٦- يتدخل لدى كل أعضاء المجموعة		
١٧- يتدخل لدى عضو واحد يمثل رأس المجموعة فقط		
١٨- يتميز بشخصية قوية تؤثر على حصول الأعضاء على الخبرة		
١٩- يزودهم بالاستجابات (الردود التي تطلب منهم)		

ملحق رقم (٧)

الاستمارة الإرشادية

للأنشطة الإيجابية (الذهنية والحركية)

١ـ كتابة بعض الاقتراحات حول مجال عملك السابق .
٢ـ ملخص عام لكتاب قرأته في الحاضر أو في الماضي .
٣ـ توجيه بعض النصائح لشباب اليوم .
٤ـ كسب صديق جديد .
٥ـ زيارة صديق حميم لك .
٦ـ القيام بزيارة صديق أو قريب أو أحد أفراد الأسرة .
٧ـ تلقي المدح أو الثناء على شيء ما .
٨ـ القيام بالتعبير عن رأيك بصراحة نحو قضية ما .
٩ـ التعبير عن أفضل ما لفت نظرك في جرائد اليوم .
١٠ ـ التعاون مع شخص ما في عمل مشترك .
١١ ـ قضاء بعض الوقت في الاسترخاء .
١٢ ـ القيام بشراء شيء جديد لك (ثياب أو غير ذلك .....) .
١٣ ـ التعليق على برنامج في الإذاعة أو التليفزيون .
١٤ ـ القيام بالسير على الأقدام مدة معينة .
١٥ ـ التخطيط لموضوع أو لمشروع معين جعلك سعيدا .
١٦ ـ المشاركة في نشاط معين من الأنشطة الاجتماعية .
١٧ ـ تسجيل رأيك بالنسبة لدور المسنين ونظمها واقتراحاتك بشأنها .

ملحق رقم (٨)

جدول الرؤية الذاتية اليومي

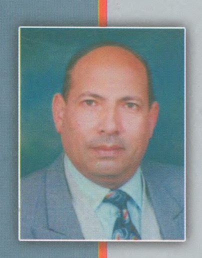
ملاحظة وتقييم ومكافأة الفرد لسلوكه الخاص

اليوم (   )   التاريخ (   )

ملاحظاتي الإيجابية لسلوكي	ملاحظاتي السلبية لسلوكي	تقييمي لهذه الملحوظات	مكافأتي لنفسي
		بالنســـــــــبة للملحوظات	أرى أن أكافئ نفسي ب :

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات



هذا الكتـاب ...

- مرجع هام للاختصاصيين النفسيين في مـدارس التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية.
- مرجع هام للمرشدين التربويين بمدارس الدول العربية الشقيقة.
- يساعد الباحثين في مجال علم النفس / في الصحة النفسية والإرشاد النفسي في كليات : التربية، الآداب، والخدمة الاجتماعية.
- يحتوي على خبرات نظرية وعملية من خلال التطبيق في ميدان التوجيه والإرشاد النفسي.
- يقدم خدمة التدريب على بناء وتصميم وإدارة البرامج الإرشادية في مجال البحوث التربوية والنفسية وفي مجال التعامل مع طلاب المدارس والجامعات.
- يحتوي على مجموعة من الملاحق كأمثلة ضرورية أمام الباحثين والمهتمين بهذا المجال.

الناشر






ISBN 977-380-204-3
9 789773 802042